

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“La enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés en el nivel Secundaria de
Educación Básica 3er Grado”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta:

Sandra Jannette Barrera Acosta.

Director de Tesis: Mtro. Jorge Benjamín Martínez Zendejas.

México D.F.

Noviembre de 2012.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional y al personal académico por permitirme aprender y apropiarme de experiencias que han contribuido a la mejora de mi formación profesional y como ser humano.

A mi tutor Mtro. Jorge Martínez Zendejas que aceptó formar parte de la elaboración de este trabajo, por su orientación, confianza y apoyo incondicional en cada momento.

A mis lectores Dr. Antonio Carrillo, Mtra. Leticia Vega, Mtro. Cesar Makfilouf y Mtro. Ernesto Díaz Couder por sus aportaciones en la elaboración de éste trabajo.

A la escuela Secundaria Diurna 298 "México – Tenochtitlan" por brindar las facilidades para la realización de éste trabajo de investigación.

Y finalmente a mi esposo Manuel y a mi hijo Hanniel por ser parte de ésta experiencia de vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
---------------------	----------

CAPITULO I

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

1.1 El lenguaje	10
1.2 El Contexto sociocultural y lenguaje	14
1.3 La lengua materna y las implicaciones de la segunda lengua	16
1.4 Adquisición y aprendizaje de la lengua	17
1.5 Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua como área de conocimiento	20
1.6 Prácticas sociales del lenguaje	23
1.7 Plurilingüismo y aprendizaje de una Segunda Lengua	25

CAPÍTULO II

LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS, COMO ASIGNATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL DESAFÍO DEL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

2.1 La cultura institucional e instituyente en el contexto educativo	29
2.2 La lengua extranjera: Inglés y el desafío del contexto educativo mexicano	35
2.3 Perspectivas del Acuerdo para la Modernización de la educación básica	37
2.4 Las Reformas de la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés	41
2.5 Plan y Programas de Estudio 2006	45
2.6 Caracterización de los sujetos de programa	53

CAPITULO III

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

3.1 Proceso de selección	57
3.2 Contexto social específico de la Escuela Secundaria Dna. 298	58
3.3 Características sociales de la población usuaria	60
3.4 Descripción de la infraestructura escolar	63

CAPÍTULO IV

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL 3ER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1 Metodología	66
4.2 Análisis de datos	71
4.3 Categorías de análisis	74

REFLEXIONES FINALES	115
---------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.	125
---------------	-----

ANEXOS	129
--------	-----

INTRODUCCIÓN

La adquisición de una lengua adicional a la materna, es un aspecto que se universaliza y en pocas ocasiones se reconoce. Distintos procesos como la migración de las personas, el contacto con diferentes culturas ya sea del mismo país o de países fronterizos ha originado la necesidad de comunicarse en una lengua distinta a la propia. Esto a su vez ha generado la necesidad de aprender nuevas lenguas y en México el interés por ofertar dicha escolaridad se ha evidenciado en su incorporación a los diversos programas educativos.

En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera como parte del sistema de educación pública de México, es obligatoria, inclusivamente en secundaria. Asimismo, existe una demanda social para que los niños comiencen su estudio de la lengua desde preescolar, por ende muchas instituciones educativas privadas ofrecen la enseñanza del inglés como garantía de una educación de mayor calidad.

Como parte del acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2006 -2012, se creó el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB) y en él se creó una nueva asignatura llamada Asignatura Estatal en la que se plantea una apertura curricular de 100 horas (Acuerdo Secretarial 494) cuyo propósito es fomentar en los alumnos del último grado de educación preescolar hasta sexto de primaria la enseñanza de una lengua adicional a la materna, el Inglés.

Los antecedentes de la enseñanza del idioma Inglés en Educación Secundaria se hacen presente en el Plan y Programas de estudio 1993, mismo que constituyó un paso importante en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica, pues, marco un cambio sobre los paradigmas en cuanto a la concepción de la lengua y su enseñanza.

Sin embargo, este Plan y Programas no alcanzó los objetivos esperados, pues, los estudiantes que concluían la secundaria no fueron capaces de comunicarse en Inglés (Reforma Educación Secundaria, 2006, p.11).

Por ello en el año 2006, se implementó un nuevo plan de estudios en las escuelas secundarias denominado RIES, en el cual se establece que el objetivo central para la enseñanza del Inglés ha de ser a través de “prácticas sociales de lenguaje” (SEP, Plan de estudio 2006, p. 39); y que en este proceder, los alumnos han de poner en práctica lo que han aprendido en contextos comunicativos reales, es decir, en situaciones a las que estén expuestos todos los días, a fin de satisfacer sus necesidades de comunicación, desarrollar estrategias para el aprendizaje y la comunicación, y generar conciencia sobre la existencia de otras culturas.

Es conveniente aquí hacer mención de que el concepto de lengua puede tener diferentes connotaciones, que van desde hacer uso de ella como un medio de instrucción para transmitir la cultura, como un medio de comunicación, como uso de instrucción o como área de conocimiento con fines de aprendizaje.

Por lo tanto, la problemática planteada en la investigación se sitúa en la deficiencia que se observa en el proceso enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera de educación secundaria, ya que los alumnos no logran las competencias lingüísticas (prácticas sociales) que el Plan y Programa establece (realizar transacciones básicas, dar y obtener información factual de tipo personal y no personal así como establecer contactos sociales).

Pues la mayoría de los estudiantes que concluyen la Secundaria no son capaces de comunicarse en Inglés, y pocas veces desarrollan otro tipo de habilidad no lingüística o metacognitiva.

De aquí que la finalidad de la investigación se propone dar respuesta a las interrogantes siguientes:

- ¿Qué factores determinan la enseñanza de la lengua extranjera Inglés en la educación secundaria?
- ¿Hay en los estudiantes interés en aprender dicha lengua?
- ¿Qué prácticas sociales orales y escritas se han alcanzado de acuerdo al perfil de egreso?

Para ello este trabajo analizó la dinámica que se establece en el proceso enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera: Inglés, en un grupo de tercer año de una Escuela Secundaria Diurna del D.F. turno matutino. Sirviéndome de la investigación cualitativa de corte etnográfico dentro de los escenarios de aprendizaje, mismo que me permitió identificar los factores que determinan la enseñanza de la lengua extranjera, la connotación del Inglés para los sujetos que participan en dicho espacio educativo y los procesos mediante los cuales se promueve la adquisición de las competencias lingüísticas que establece el Plan y Programas de Estudio (RIEB).

El trabajo fue realizado desde la etnografía educativa, entendida como una perspectiva teórico-metodológica que permite “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987). Desde esta perspectiva la investigación como proceso y como producto camina sobre sucesivas formulaciones que las articulan y permiten una estructura final del objeto de estudio. De ello se deriva que la especificidad de estar con un solo grupo expresa particularidades que no pueden generalizarse a otros, siendo este un estudio de caso. Así los resultados obtenidos hablan de lo que sucede en este contexto y con estos alumnos en particular.

El llevar a cabo dicha investigación permitió dar a conocer como se da la adquisición de la lengua en la escuela secundaria; y a falta de precisar estudios que toquen ésta problemática, movió mi interés por contribuir con ella a la

enseñanza de la lengua extranjera en la escuela secundaria diurna donde se llevase a cabo dicho estudio, en otras palabras brindando la posibilidad de estrategias que permitirán poner en curso las prácticas sociales del lenguaje, que constituyen la referencia central en la definición de los contenidos del PNIEB, propósito que se basa en el enfoque adoptado por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de la lengua.

El presente trabajo está integrado por cuatro capítulos: 1) El lenguaje y la comunicación, 2) La Lengua extranjera Inglés, su enseñanza como área de conocimiento en educación secundaria y el desafío del contexto educativo mexicano. 3) Contextualización de la Institución educativa y 4) La enseñanza del Inglés en el Tercer grado de Educación Secundaria; un apartado de reflexiones finales y anexos.

El primer capítulo titulado el lenguaje y la comunicación, destaca la relación que hay entre ambos, siendo el uso del lenguaje, el principal instrumento para poder comunicarnos. El conocimiento y uso de una lengua posibilita el acceso y transmisión de conocimiento e información.

En el segundo capítulo, se describe la lengua extranjera Inglés y su desafío en el Contexto Educativo Mexicano donde se plasman las reformas de enseñanza de la asignatura, así como la cultura institucional en el contexto educativo.

En el tercer capítulo, se describe la contextualización de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación de campo, así como se narra el proceso de selección de la escuela, el contexto social específico, las características sociales de la población usuaria y la descripción de la infraestructura escolar.

En el cuarto capítulo, se presenta la metodología de la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados en los escenarios de investigación, el análisis de los datos obtenidos y las categorías de análisis que pretenden responder las preguntas de investigación.

Por último se presentan las reflexiones obtenidas en la realización de la investigación.

CAPÍTULO I

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

1.1. El lenguaje

El lenguaje es determinante en la formación de los alumnos pues a través de éste se generan los mecanismos de comunicación, una vez que es el principal medio de intercambio de códigos entre hablantes de un mismo idioma, instrumentaliza su aprendizaje y adquisición a partir de patrones codificados de significados y fortalece el desarrollo de las habilidades comunicativas, como lo son la formación de conocimientos y valores, asimismo, es el principal vehículo de transformación de la sociedad. Por ello, es considerado tanto: instrumento, proceso o modo que permite la comunicación entre miembros de una misma cultura.

Sin embargo, el origen del lenguaje es una incógnita que ha interesado a diversos especialistas y prueba de ello es que existan diversas teorías que tratan de dar respuesta a dicha interrogante. Un bebé usa el lenguaje, o pre-lenguaje para solicitar al adulto la satisfacción de una necesidad. El adulto que lo cuida aprende a interpretar sus mensajes traduciendo los mensajes en requerimientos para el mismo, así, poco a poco el acto de comunicación se aproxima a lo que entendemos por lenguaje.

El lenguaje es un instrumento que permite trasladar una experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado. De acuerdo a Miguel Serra (2000, p.18) existen marcos teóricos generales en los que se debate sobre la adquisición del lenguaje:

- 1) Asociacionismo: según este, mediante los mecanismos de aprendizajes básicos, es decir el condicionamiento clásico y la imitación se adquieren los conocimientos y las habilidades.
- 2) Cognitivismos. Innatismo: la naturaleza humana ya posee conocimientos y habilidades genéticamente determinados que posteriormente se concretan, es decir, se fija unos y se eliminan el resto, en relación con el medio.

- 3) Funcionalismo: Socio – cognitivo: el desarrollo cognitivo y el aprendizaje son el resultado de la interiorización de las habilidades y conocimientos que la cultura pone a disposición de los niños, y que éstos, gracias a un uso interactivo tutelado, van incorporando.

A pesar de ello, dichas teorías no se ciñen a un solo conjunto de principios teóricos, y aceptan contribuciones de otros enfoques.

Hay otras teorías que abordan la misma, entre ellas: la teoría de la onomatopeya la cual sostiene que los seres humanos comenzaron a hablar imitando los sonidos de su entorno; particularmente los producidos por los animales, o de forma general los emitidos por la naturaleza.

En su caso los estudiosos evolucionistas concuerdan en que el lenguaje apareció por la necesidad de comunicarse. Habría un primer lenguaje de la época Neardental que iría evolucionando a la actual con el Homo sapiens.

Por otro lado, los religiosos consideran que Dios le otorgó la capacidad de poder comunicarse al primer hombre y que por medio del lenguaje, éste podría nombrar las cosas que le rodean. Dicha situación no duró mucho tiempo pues en Génesis 11 se narra la creencia popular sobre el origen de las diversas lenguas y el efecto de confusión que esto generó:

“Toda la Tierra tenía una misma lengua y usaba las mismas palabras. Los hombres en su emigración hacia oriente hallaron una llanura en la región de Seenar y se establecieron allí. Y se dijeron unos a otros: <Hagamos ladrillos y cozámoslos al fuego>. Se sirvieron de los ladrillos en lugar de piedras y de betún en lugar de argamasa. Luego dijeron <<Edifiquemos una ciudad y una torre cuya cúspide llegue hasta el cielo. Hagámonos así famosos y estemos más dispersos sobre a faz de la Tierra>>. Más Yahveh descendió para ver la ciudad y la torre que los hombres estaban levantando y dijo: <He aquí que todos forman un solo pueblo y todos hablan una sola lengua, siendo este el principio de sus empresas. Nada

les impedirá que lleven a cabo todo lo que se propongan. Pues bien, descendamos y allí mismo confundamos su lenguaje de modo que no se entiendan los unos a los otros>. Así Yahveh los dispersó de allí sobre la faz de la Tierra y cesaron en la construcción de la ciudad. Por ello se llamó Babel, porque allí confundió Yahveh la lengua de todos los habitantes de la Tierra y los dispersó por toda la superficie.”

En la Biblia la multiplicidad de lenguas puede interpretarse como una maldición, sin embargo, ésta diversidad lingüística es reconocida actualmente como un enriquecimiento para el fortalecimiento de las culturas, misma que se ve reflejada en la presencia de distintas lenguas a nivel mundial, a la vez que cada una de ellas nos habla de una historicidad de la humanidad en general, y de una cultura en particular, que representa una red de significados marcado por tradiciones, valores y costumbres específicos.

De acuerdo a Martínez Zendejas (2000, p.8) *“la población mundial, se encuentra distribuida, en cifras estimadas, de la manera siguiente: 16 % hablan la variante mandarín del chino, 9 % son personas de habla inglesa nativas; 8 % hablan el Hindi o Urdu, 6% español, 6% ruso, 4% árabe y cuando menos 34% de la población mundial habla el Inglés como segunda lengua”*. La importancia de adquirir el Inglés como una segunda lengua o lengua extranjera en las escuelas obedece, a que ésta se ha convertido en la lengua de comunicación universal, de prestigio, de dominación, la lengua de relación internacional y como lengua preferida de comunicación científica.

América Latina no ha sido ajena a este proceso de imposición de lenguas homogeneizadoras, como ejemplo tenemos las reformas que se han ido incorporando de manera sustancial en la enseñanza del Inglés en nivel básico.

Sin embargo, en menor medida también se reconocen otras lenguas que han coexistido a la par del español y cuyos orígenes anteceden a la época de la conquista. Al respecto Lee (2010, p.5) nos dice: *“El multilingüismo, la variación y el contacto de lenguas son situaciones permanentes en América Latina. En Colombia se hablan unas 70 lenguas, en Perú unas 60, en México alrededor de 50, en Bolivia 30, en Guatemala 20, en Chile 10, aproximadamente”*.

En este sentido, se puede decir que el lenguaje se caracteriza por su diversidad, y que México no es la excepción, pues además del español se hablan más de 60 lenguas indígenas, la mayoría de ellas con diversas variantes lingüísticas. Como es el caso del estado de Oaxaca que es la entidad con mayor diversidad étnica y lingüística.

Es importante mencionar que todas las lenguas nos enriquecen, pues por medio de ellas aprendemos más de los otros, circunstancia que a su vez nos provoca un reto, el cual es aprender a comunicarnos a pesar de las diferencias. Actualmente, distintos eventos a nivel mundial como la migración, el comercio, el contacto con otras culturas, la cercanía con países fronterizos han dado lugar a la necesidad de comunicarnos en una lengua distinta a la propia y poder comprender el significado con lo que se interacciona, por ellos se dice que: *“La lengua moldea la existencia humana de una manera ambivalente...afecta al modo en que se percibe a los humanos mediante su habla...los individuos desarrollan hablas que se crean a través de su identidad en términos de clase, raza, sexo, etnicidad, orientación sexual, cultura popular y otros factores”*. (Donaldo, 2005, p. 31)

Asimismo, es conveniente hacer mención que el concepto de lengua puede tener diferentes connotaciones que van desde hacer uso de ella como medio de instrucción para transmitir cultura, como medio de comunicación, con uso de instrucción o como área de conocimiento, sin duda, cada una de ellas remitirá a una forma particular de su funcionamiento, tratamiento y aprendizaje. Sin embargo, en el presente trabajo, el motivo de investigación se centra en el lenguaje como área de conocimiento.

1.2 El Contexto sociocultural y lenguaje.

Los procesos de socialización y aprendizaje generales se dan en el núcleo familiar, permiten lograr habilidades ineludibles para la interacción entre sus hablantes definiendo con ello su naturaleza, su configuración como individuo y ente social. Dichos procesos están presentes e inmiscuidos en todo contexto; y sus formas de reproducción dependen de la cultura del individuo, ya que en este se configura su lenguaje en relación a su grupo mientras su propia necesidad comunicativa alcanza la capacidad de renovar sus saberes. Estos procesos de socialización y aculturación son los que marcan lo concreto del día a día de la existencia de la sociedad; lo cual no puede existir sin la particularidad de cada sujeto ya que responde a una práctica diferente en cada uno.

Lo dicho cubre una expresión en cada contexto particular pues, las dinámicas de interrelación entre los miembros de un grupo marcan las pautas de los procesos de socialización, en donde el sujeto interactúa y se constituye parte de la sociedad y en donde dichos procesos se hacen presentes en la cotidianidad, mismos que están condicionados por su *hábitus*, o sea un modo de <aprendizaje>; es decir, un discurso y un comportamiento socialmente aprendidos que tanto pueden denegar como ratificar el acceso a prácticas sociales y culturales determinadas.

“Los individuos que han sido aprendices de un discurso concreto para asimilar la <norma> dominante se convierten en hablantes competentes del estándar, mientras que ha los miembros que desarrollan discursos que divergen de la <norma> se les considera hablantes de una variedad no estándar. En cualquier caso, siempre que la lengua está presente, se activa un sistema de valoración invisible, pero omnipresente”. (Donaldo, 2005, p.32).

En otras palabras, la adquisición de hábitos formativos se desarrolla mediante la interrelación con los otros, en codependencia de los condicionantes de los patrones de su grupo social.

Por lo demás hay que recordar que los grupos sociales entretienen estas formas de unidad educativa en el núcleo familiar, ligadas al contexto de movilidad y a la cotidianidad, contribuyendo con ello al fortalecimiento de los lazos de unidad entre los integrantes de determinados grupos parentales.

Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo y en ello distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la etapa egocéntrica y la del habla interna. Para él, en la primera etapa, la del habla social, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. En ella el pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño comienza con la etapa del habla egocéntrica cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y pensamiento, los niños internalizan el habla egocéntrica, más en la tercera y última etapa del desarrollo del habla, la del habla interna, cuando el sujeto la emplea para dirigir su pensamiento y conducta.

Por lo anteriormente mencionado, al trasladar esta información a la escuela es importante que el maestro promueva una participación guiada en el salón de clases, es decir, un aprendizaje asistido; el cual es proporcionar ayuda estratégica por medio de apoyos, recordatorios, y actitudes. Lo que en un plan de clase de inglés denominamos *warm – up*. En otras palabras la actitud de los docentes al enseñar un tema, un contenido de la lengua inglesa como área de conocimiento debe ser paciente y mantener la motivación del alumno, pues el agrado o desagrado de una asignatura depende de la empatía del docente para con el alumno. Los maestros deben de apoyar el aprendizaje y adaptar los materiales a los niveles en que sus alumnos se encuentren, así, estos desarrollan habilidades o procesos de pensamiento.

No hay que olvidar que, de acuerdo con Vygotsky, en cualquier punto del desarrollo del ser humano hay problemas, que el individuo está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves, recordatorios,

ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose¹. En la dinámica de grupo, se ha observado que esta fase es un gran paso para alcanzar diversos logros en el aprendizaje, generalmente los monitores en el aula son un apoyo humano bastante fructífero ya que los alumnos más adelantados permiten auxiliar a sus compañeros cuando existe un problema, mostrando rutas de explicación más prácticas.

1.3 La lengua materna y las implicaciones de la segunda lengua.

La lengua materna o primera lengua es la que una persona adquiere por la interacción familiar, ya que a través del contacto con los miembros de la misma, se comienza un acercamiento a las primeras palabras o monosílabos que el niño aprenderá poco a poco por imitación. Generalmente llevando a cabo balbuceos, trompetillas o sonidos extraños que a poco se convertirán en un medio de comunicación fluido y coherente en razón de la apropiación de los códigos lingüísticos que tienen un significado y un significante.

En este sentido, todos los seres humanos tenemos la capacidad de adquirir más de una lengua. Sin embargo, hay entornos familiares que posibilitan que los niños aprendan a hablar dos o más lenguas ya que los padres tienen dominio y hacen uso de manera regular de éstas en el hogar; de esta forma los lenguajes se convierten en un instrumento que permite la comunicación entre los individuos lo que contribuye al desarrollo de un bilingüismo.

Por lo tanto, la primera lengua es aquella que el sujeto domina mejor debido a que cronológicamente ha tenido más contacto y conocimiento de ella, (por ejemplo al momento de entrada a la escuela). La lengua refleja, el acento, el vocabulario, y el estilo general del habla, y revela la posición del sujeto en la sociedad, dicho

¹ “La zona de desarrollo próximo” es el área en el que la persona no puede resolver por sí misma el problema, pero si es asistido por otra persona que únicamente orienta el aprendizaje real es posible” (Psicología Educativa, 1999, p.49).

sea de paso, las acepciones de un adolescente en comparación con las de un adulto son distintas, debido a la etapa de vida en que se encuentran. Más también en dicho proceso, los referentes conceptuales de la lengua materna pueden o no contribuir a la adquisición de una segunda lengua. Es conveniente entonces hacer una distinción entre lengua extranjera y segunda lengua para evitar alguna confusión, como lo menciona Ma. Pilar Sánchez (1997) *“Una lengua extranjera se aprende en el sistema escolar, después de haber adquirido la lengua materna”*. Apenas se utiliza fuera del ámbito escolar y el nivel de competencia es menor al de un nativo, por su parte la segunda lengua, es la lengua nativa de algún grupo social, tiene un uso inmediato en el ambiente del sujeto, y se puede aprender tanto en la escuela como fuera de ella. El nivel de competencia puede ser similar al de un nativo.

Por lo demás habrá que recordar que la adquisición de la lengua extranjera se da en un ambiente institucional y que la adquisición de una segunda lengua se lleva a cabo en un medio natural. Esta distinción es útil ya que permite un acceso diferente al registro lingüístico, como lo son las situaciones y contextos comunicativos, los medios de comunicación, de literatura y de actividades cotidianas.

1.4 Adquisición y aprendizaje de la lengua.

La lengua es un sistema complejo de comunicación verbal creado por el hombre, en el que están presentes conjuntos de reglas gramaticales mismas que varían de una comunidad a otra. Como se ha mencionado con anterioridad la adquisición se genera en la inmersión del sujeto en el medio social en que se desenvuelve y se adquiere desde temprana edad, situación que se hace prescriptible en la interacción de los simbolismos, que generan significados en la acción comunicativa, los cuales se contemplan en el ejercicio comunicativo de interacción lingüística, cuya intencionalidad es el intercambio de procesos de información. En otras palabras: *“La adquisición son los procesos automáticos, en los que son cruciales la velocidad y la espontaneidad, y en los que el sujeto no*

tiene tiempo de aplicar mecanismos lingüísticos conscientes". (Sánchez, 1997, p.44). Se puede decir, entonces, que el contexto sociolingüístico es un ambiente natural en donde convergen elementos de significado e interacción que permiten a su vez consolidar el intercambio comunicativo del habla más, no así el repertorio gramatical. En este sentido, la adquisición de una segunda lengua es similar al proceso que siguen los niños cuando hablan su primera lengua.

Más también en este proceso de adquisición, se generan en un proceso de interacción lingüística mediante mecanismos de imitación, significación y reforzamiento que orientan los referentes del habla², responde a necesidades inmediatas donde se pretende dar solución a los requerimientos de comunicación en la formulación de palabras de manera segmentada que orienta la interpretación de los códigos del habla.

Para que ocurra la adquisición, se parte de la necesidad de comunicación, donde la interacción del aprendiz con la lengua meta requiere de éste una necesidad comunicativa, donde el sujeto adquiere la lengua local sin poseer ningún conocimiento formal o explícito. Como se puede corroborar en el breve diálogo que se realizó durante una de las observaciones en la clase de Inglés de 3er. grado de la Escuela Secundaria, mismo que se presentaba como inicio en todas las clases.

T: Good morning?

As: Good morning teacher.

T: How are you today?

As: I'm fine, and you?

T: Fine, thank you , Sit down please. Hoy vamos a trabajar con el libro...

² El acto de reconocer el habla como un término social e ideológico, como <una asociación aceptada socialmente entre formas de uso de la lengua, de pensamiento y de actuar que pueden usarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo social significativo o de una "red social".> (James Gee, 1996; 131)

El dialogo muestra cómo el emisor (T)³ integra un mensaje que es captado por el receptor (As)⁴ ya que este da una respuesta que es mecanizada por haberlo oído durante un corto tiempo, este en un adiestramiento específico y que permite responder de manera automática en la reiteración rutinaria de las sesiones de clases, es decir, puede, prácticamente sin esfuerzo, hacer uso de una intrincada estructura de reglas específicas del habla y principios que le permitan transmitir algunas ideas.

El ejemplo anterior reduce el lenguaje de área de conocimiento a un área de instrucción, debido a que este diálogo es utilizado en todas las sesiones con fines de instrucción para iniciar las actividades de la clase.

Si bien, normativamente, en relación al aprendizaje escolar de una lengua como área de conocimiento, en este caso del Inglés se trata de un proceso consciente, donde se enseña la forma correcta del uso del lenguaje utilizando: reglas gramaticales, pronunciación adecuada, escritura específica, etc. Dicho aprendizaje se brinda en un ambiente formal (institucionalizado) donde se recurre a una estructura de programas de la asignatura que se deberán abordar, ya sea por unidades temáticas o bloques; generalmente el tiempo de exposición es menor en comparación con otras asignaturas lo que origina que la continuidad de la temática abordada tenga un menor número de prácticas lingüísticas.

Al respecto Stephen Krashen (2007, p.2) nos dice que: *“Aprender un idioma conlleva un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas”*.

También se sabe que sólo el estudio de aspectos formales de una lengua no trae como resultado una competencia comunicativa, debido a dos procesos que se viven al momento de llevar un acto comunicativo. Por un lado se ponen en juego las estructuras de la lengua internalizadas y por otro lado el esfuerzo intelectual para comprender el funcionamiento de la nueva lengua.

³ (T) hace referencia al Profesor “Teacher”.

⁴ (As) estudiantes.

Trasladando esta cita a la escuela formal, muchas de las reglas que se aprenden y memorizan, a veces no son aplicadas en el momento de la producción de textos orales o escritos en lengua extranjera; esto se debe a que el discurso tiende a ser poco fluido, ya que generalmente se está más preocupado con la correcta forma de la sintaxis, al tratar de igualar la estructura gramatical aprendida. Situación que es bastante recurrente en el salón de clase cuando se les solicita a los alumnos tener una breve conversación.

1.5 Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua como área de conocimiento.

Existen varias teorías que intentan exponer la adquisición de las segundas lenguas. A continuación se describen de manera breve las que más impacto han tenido en los últimos setenta años.

TEORIA	APRENDIZAJE	APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
Conductista	Se da a partir de formación de hábitos de conducta Estimulo – Respuesta – Reforzador.	Aprender hábitos lingüísticos nuevos. Se contrasta la L1 y la L2 para determinar que estructuras son distintas. Elaborar una batería de ejercicios de práctica de cada uno de manera que el alumno conteste de forma correcta.
Mentalismo de Chomsky	Los niños nacen con una capacidad innata para el aprendizaje de la lengua	Los niños descubren las reglas gramaticales que rigen el lenguaje a partir del input lingüístico al que están expuestos. Formula hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua.

Modelo Monitor de Krashen	Proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender.	Los aprendices tienen dos formas diferentes de desarrollar su competencia en la lengua: una es la adquisición (tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse). La segunda es el aprendizaje, que ocurre cuando
---------------------------	---	---

		se reflexiona la lengua.
Interlingua	Sistema dinámico en continua evolución.	Los conocimientos que los aprendices poseen sobre una L2 forman un sistema organizado con reglas propias e independientes de la L1.

Haciendo un poco de historia sobre la adquisición de una lengua podemos encontrar que en los siglos XVI, XVII y XVIII, los niños recibían una introducción a la gramática, con un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales, de las conjunciones, la traducción y la práctica de escribir ejemplos de oraciones, este enfoque era el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras. Hacia mediados del siglo XIX varios factores contribuyeron a cuestionar y rechazar el Método Gramática – Traducción, entre ellos la poca competencia lingüística que adquirirían los alumnos.

Al respecto, en 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional para permitir que los sonidos de cualquier lengua pudieran ser transcritos correctamente, ya que los lingüistas consideraban que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua.

Asimismo en 1860 L. Sauser defendía que la lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno sí se transmitía el significado directamente a través de la demostración y acción. Según ello, los alumnos habrían de inferir las reglas gramaticales, y estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera. Estos fueron los cimientos de lo que se conoce como Método Directo.

En un intento por clarificar la diferencia entre la enseñanza de la lengua y sus procedimientos, Edward Anthony (1963, p.17) propuso un nuevo modelo de enseñanza escolar e identificó tres niveles de definición y organización de ella, los que llamó enfoque, método y técnica. La organización es jerárquica. *“El enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la enseñanza y*

aprendizaje de la lengua... Un enfoque describe la naturaleza de la materia que enseña [...] El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático y el método procedimental [...] La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula [...] un artificio que se usa para conseguir un objetivo.” Este modelo es útil para distinguir entre distintos grados de abstracción y especificidad en diferentes propuestas para la enseñanza de idiomas.

Las formas de proponer la enseñanza del idioma Inglés mencionadas, en su mayoría comparten estas características, en el grupo de observación que presencie, donde es recurrente la elaboración de lista de vocabularios, nombres de cosas, copias de diálogos, además que en todo caso donde solo cambian algunas palabras, repetición de oraciones y la transcripción de textos. Olvidando que el ejercicio de la enseñanza debe basarse en prácticas sociales expresadas en la cotidianidad propios de su entorno.

Por ello el programa enfatiza que al exponer al alumno a la segunda lengua, mediante contrastes sociolingüísticos, permite que se construyan prácticas sociales del lenguaje. Por ello, el programa de estudio evalúa las competencias sociolingüísticas en dos niveles de contenidos centrales:

- a) La participación en algunas prácticas sociales del lenguaje, para la interpretación y producción de textos y,
- b) Los contenidos lingüísticos específicos, planteados en términos de funciones del lenguaje.

El primero se refiere a reproducir las acciones que los usuarios expertos del lenguaje realizan para interpretar y producir textos orales y escritos; mientras que el segundo se refiere a las formas lingüísticas requeridas para la interpretación/producción de estos textos.

1.6 Prácticas Sociales del Lenguaje

La perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. Para Kalman (2003, p.41) *“la teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los eventos de interacción”*.

Es decir, se reconocen otros contextos aparte del de la escuela, donde se emplean situaciones comunicativas, donde por medio del uso cotidiano de la lectura y escritura se genera actividades comunicativas. En la escuela, el docente debiera de organizar actividades para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral o escrita, éstas, generalmente están orientadas a aprender un tema en específico y de manera recurrente se realizan ejercicios sobre esa temática para dominar el contenido. Dentro de nuestra cotidianidad los eventos que realizamos de lectura y escritura surgen de manera espontánea y resultan de un fin comunicativo.

Citado en Kalman (2003,p. 39) Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales medía el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica.

En el proceso enseñanza – aprendizaje (Hevallard; 1991, p. 14) los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las relaciones que sus acciones puedan producir en estos otros. Con base, a lo anterior podemos observar que los sujetos en interacción (maestro – alumno) están situados en un contexto (institución escolar) que determina expectativas, códigos y comportamiento.

Al trasladar esta información a la escuela, es importante que los alumnos reciban una participación guiada en el salón de clases, es decir un aprendizaje asistido; el cual es proporcionar ayuda estratégica por medio de apoyos, recordatorios, y actitudes, pero no menos importante es que los alumnos socialicen lo que están aprendiendo.

En las observaciones realizadas durante las sesiones de clase, es común apreciar que aquellos alumnos que tienen más conocimiento sobre la lengua Inglés son los que asisten a sus compañeros con menos conocimiento al momento de resolver un ejercicio.

[“Cada uno de ellos se ubica en su lugar de trabajo y comienzan a resolver los ejercicios de manera individual; algunos de los compañeros restantes se acercan en ocasiones a comentarles sus dudas y ellos responden a las mismas; por ejemplo: Daniel esta describiendo a una tercera persona y se acerca a Carlos para preguntarle cómo se dice “él es” a lo que Carlos le traduce señalándole en su cuaderno y leyéndole “He is”. Daniel observa la indicación y regresa a su asiento para continuar con la actividad”]
<Observación realizada 18 de marzo de 2011>

Carlos es reconocido por parte de sus compañeros como uno de los estudiantes más avanzados, gran parte del grupo recurre a él cuando tiene dudas sobre la materia. Asimismo, Carlos tiene la tolerancia para asistir a sus compañeros cuando no comprenden el ejercicio. De manera paciente señala las palabras ejemplo: “He is”; las lee de manera pausada, y observando a los ojos a su compañero le trata de inferir que esa es la respuesta a su duda. Daniel, ríe y regresa a su banca a proseguir con el ejercicio. Entre ambos ha existido un entendimiento, Daniel infiere que “he” significa “él”, e “is” es “es” es decir “él es”. Ésta fase es un gran paso para alcanzar diversos logros en el aprendizaje, generalmente los monitores en el aula son un apoyo humano bastante fructífero ya que los alumnos mas adelantados permiten auxiliar a sus compañeros cuando existe un problema, mostrando rutas de explicación quizás más prácticas que las del docente. Algunas veces los mejores maestros son otros estudiantes que acaban de entender un concepto particular.

Desde esta perspectiva, es a través de la interacción, que se construye el contexto de un segundo aprendizaje, entendido como las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes. Por lo anterior el enfoque de enseñanza para la adquisición de la lengua extranjera se basa en prácticas sociales de lenguaje, las cuales son modos de interacción que están orientadas por una finalidad comunicativa y tienen una historia ligada a una situación actual. Acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conocen y utilizan.

Como cita Makhoufi (2000, p. 2) *“Las nuevas visiones sobre alfabetismo se deben situar en contextos sociales, porque es a través de estos donde las prácticas sociales se adquieren, se utilizan y se aplican”*.

Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros. En consecuencia las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de contenidos del programa de estudio pues permite preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito.

1.7 Plurilingüismo y aprendizaje de una Segunda Lengua

El multilingüismo hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica entendida como la convergencia de lenguas culturales diferentes en contacto, haciéndose por lo general, evidente la discriminación de los hablantes, siendo entre ambos, la aceptación concomitante como derivado del determinismo de la mayoría.

En consecuencia comprender el plurilingüismo social es reconocer la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e

interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. Como sería el caso de una sociedad compleja con relaciones simétricas de equidad, de intercambio y reconocimiento, donde conviven distintas lenguas de carácter oficial o no que son producto de procesos migratorios, realidad que se hace presente en las instituciones escolares.

En el caso de la Secundaria observada, el conocimiento que tienen algunos alumnos cuyas familias conocen de lenguas nacionales como Náhuatl, Otomí (lenguas originarias) como lenguas maternas de los padres, no se evidencia en condiciones igualitarias. En cuanto que el Inglés como lengua prestigiosa es sobrevalorada y las lenguas en cuestión o las variantes lingüísticas del español, se caracterizan por su uso, y peculiaridades en su léxico, como su pronunciación y entonación, que las distinguen de cualquier otro español hablado del resto del país. Algunos regionalismos son el resultado de la mezcla de las lenguas originarias con características fonológica y léxica específicas de cada región siendo obstáculos en la adquisición del Inglés.

La segregación de hablantes de alguna lengua originaria o de algún uso regional de la lengua mayoritaria se conforma en varias latitudes, por ejemplo: el Marco común europeo para las lenguas (2002, p.4) refiere:

“El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de

esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto”.

Lo cual cobra importancia en todo contexto, una vez que la cultura es la interacción cotidiana, el día a día de las relaciones sociales que se construyen y deconstruyen en los espacios de interacción en todos los aspectos de la vida. Ésta marca pautas de reconocimiento de las diferencias, entre ellas la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua que es la nativa de algún grupo social del país, hay un uso inmediato en el ambiente del sujeto, se puede aprender tanto en la escuela como fuera de ella, el nivel de competencia puede ser similar al de un nativo y los procesos psicológicos implicados son diferentes de los que intervienen en el aprendizaje de la lengua extranjera. (Sánchez, 1997, p.42). La primera como la plataforma de endoculturación en que se asimilan los primeros contactos con el habla (diálogo) las creencias y pensamientos forman su hábitus particular y dependiendo de las experiencias en su uso en el contexto académico, familiar, lecturas y de los procesos sociales al que se enfrenta, modifican su biografía lingüística alterando su equilibrio lingüístico complejizando su bagaje cultural, logrando con ello la reafirmación de su identidad.

“una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente <desconocida>, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que menguan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos

(mímica, gesto, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua. (MEDE: 2002)⁵.

Desde esta perspectiva con fines comunicativos el plurilingüismo refiere a la convivencia y dominio de ambas o varias lenguas, no como competencias diferenciadas, sino como una competencia comunicativa múltiple del sujeto⁶ comprendiendo el conocimiento y las destrezas para el uso social de la lengua. Desde este punto de vista, utilizar eficientemente el lenguaje significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos, a fin de participar en la sociedad. Appel y Muysken (1996, p. 159) refieren que el aprendizaje de una segunda lengua, en razón del bilingüismo *“no tiene consecuencias nocivas sobre las habilidades lingüísticas, siempre que la competencia en la primera lengua tenga la base adecuada. Los niños procedentes de grupos étnicos minoritarios deberían recibir la instrucción en su lengua materna para desarrollar habilidades lingüísticas cognitivas adecuadas antes de que la adquisición de la segunda lengua reciba más peso en la escuela. Las habilidades desarrolladas en la lengua materna apoyaran también la adquisición de habilidades académicas y relacionadas con la lectura y la escritura en la L2. ..la primera lengua, incluyendo los aspectos relevantes para la adquisición de la escritura y la lectura, también se desarrolla fuera de la escuela”*.

⁵ El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, desarrollado para las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Avalado por el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado, o informes y trabajos de orientación como Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa, Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁶ En el programa de estudios de lenguas extranjeras tanto la L1/L2 se observan como compartimentos sociolingüísticos diferentes. *“son sistemas lingüísticos distintos, que deben mantenerse separados durante la enseñanza de la lengua extranjera, para que la lengua materna interfiera lo menos posible en el proceso. Tomando como base las teorías conductistas, este método propone la repetición y la práctica mecánica de estructuras, a fin de automatizarlas: las reglas gramaticales se aprenden de manera intuitiva. Se estima que no se debe emplear la L1 en clase por considerar, entre otras razones, que la contextualización mediante imágenes garantiza la comprensión”*. RIES, 2006; 12.

CAPÍTULO II

LA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS COMO ASIGNATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL DESAFÍO DEL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO.

2.1 La Cultura institucional e instituyente en el contexto educativo.

Las características biológicas del hombre al igual que las de su entorno permiten entender su desarrollo y configuración social. El proceso por el cual un individuo se convierte en lo que es, se debe a la interacción que sufre con su ambiente; recordemos que cuando nace un bebé su ambiente natural ya está determinado por ciertos elementos que constituyen su cultura: valores, tradiciones, etc., esos marcos guiarán su forma de percibir la realidad interna y externa del deber ser y del mundo, aspectos que inciden en la educación en general y la vinculación en la escuela en particular.

Lo anterior explica el hecho de que las realidades sociales construidas por el hombre varíen de acuerdo a la cultura o al grupo social que se pertenezca. Berger y Luckmann (1993, p. 73) refieren al respecto que: *“el orden social es un producto humano”*, esto debido a que el mismo hombre lo crea como producto de una actividad humana y por ende el mismo lo puede invalidar.

Por ello cabe decir también que la vida en sociedad se fundamenta en la existencia de los otros, es decir reconociendo al otro como un ser pensante y autónomo, generando un mutuo reconocimiento de identidad, surgiendo así, un espacio para la comunicación, así sin importar la acción que se desarrolle, toda actividad humana está sujeta a la habituación pues cuando una acción se repite de manera constante se habitúa, perfeccionándose, a la vez que, satisface necesidades personales y colectivas, contribuyendo a una tipificación.

En toda sociedad humana, las instituciones tienen un accionar social y por medio de ellas se mantiene el orden a la realidad existente, utilizando reglamentos y normas donde se legitima su autoridad. Por ende todas las actividades que realiza

el hombre están institucionalizadas, pues, solo de esta manera se puede mantener el control de la sociedad y de los diferentes grupos sociales. Este proceso institucional es visto y vivido de una manera tan cotidiana, que aparece como algo tan natural que difícilmente se podría ver en sentido opuesto, creyendo que no es viable para nuestra situación actual.

La institución escolar esta constituida y se constituye por un conjunto de normas, tradiciones y estilos de vida que van desde lo perceptible hasta lo simbólico. De aquí que toda práctica educativa que se genera en ella se transforma en hábitos, valores y costumbres. Por ello, la escuela es considerada una Institución siempre en estrecha relación con los actores que forman parte de su funcionamiento y organización; a la vez se caracteriza por la interrelación con su medio sociocultural y la adaptación de los actores sociales a diversos ámbitos de la vida cotidiana, realizando actividades variadas y diversificadas que le permitan constituir y dar vida a la escuela. Por lo demás la institución es una construcción social y por lo tanto tiende a ser ambivalente, emancipadora y coercitiva pues siempre mantiene una realidad, lo instituido que quiere establecer, lo instituyente como el estereotipó de su espacio de acción. De ello se desprende que el crear instituciones resuelve problemas existentes en un orden social pues a través de ellas se busca una regulación de la convivencia. Cabe señalar también que, quien otorga la legitimización de las instituciones son los mismos actores sociales, pues, mediante el ejercicio de roles retractan la necesidad de un orden social preestablecido y por establecerse los cuales son necesarios e indispensables.

Berger y Luckmann (1993) enfatizan que la sedimentación de prácticas inconscientes, forma parte de la identidad de los sujetos institucionales, y estas se caracterizan como un aprendizaje que forma parte de la asimilación de la identidad de los fundadores. En otras palabras la sedimentación permite la transmisión de experiencias compartidas, mismas, dicho sea de paso, en un sistema de signos lingüísticos. Por lo mismo, el lenguaje juega aquí un papel importante, pues es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano, y es un sistema de comunicación más especializado que los de otras

especies animales, fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social, y que nos capacita para abstraer, conceptualizar, y comunicar la realidad permitiendo transmitir las sedimentaciones.

La escuela como espacio institucional en que se reflejan éstas, participa en la reproducción social donde las prácticas sociales determinan los roles del instituido y del instituyente ya que por medio de estos procesos se pretende llevar a cabo la transmisión cultural que se necesita para darle continuidad y permanencia. Tan es así que los roles son parte fundamental para el funcionamiento institucional y permiten el orden, la legitimización y aceptación por parte del individuo.

La regulación que se fija en las escuelas es muestra de la dimensión normativa de la Institución, y por medio de ella el comportamiento del individuo se va fijando dentro de los límites de lo permitido y lo prohibido. Por ello, cuando uno se incorpora a una institución como lo es la escuela, se está haciendo responsable de la serie de normas que en ella se deberán de respetarse y si bien en ocasiones los individuos se autodisciplinan para cumplir las normativas de las ordenes institucionales más cuando una norma se internaliza, pues el sujeto ha comprendido el porqué de su existencia. Contribuyendo así con ello a crear la historia institucional, la cual involucra una identidad individual o colectiva. Cuya historicidad permite entender el presente, y el porqué de los modos de actuación de los sujetos institucionales; una vez que, la voz de estos permite revalorar el encuentro entre lo imaginario (la parte simbólica con respecto a la educación) y lo real (lo visible) permitiendo comprender el simbolismo de lo observado.

Es por todo ello que se dice que la educación juega un papel importante en la transmisión de conocimientos de la Institución, pues permite que los individuos conozcan la realidad existente y, con ello, transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones.

Más dentro de los espacios institucionales también existen dualidades, en los cuales observamos diferentes escenas donde los sujetos pertenecientes al grupo y que forman parte de la historicidad de la misma luchan con algunos sujetos

externos, que acaban de incorporarse al plantel, con el propósito de hacer perdurar las tradiciones o costumbres, escolares, instituidas e instituyentes, establecidas, ya que existe el temor de que la identidad institucional se pierda evitando que se transmita a las nuevas generaciones.

Los procesos de socialización en las escuelas, en ocasiones también son complicados, debido a que existe una gran diversidad de personal, como lo son los fundadores, los herederos y los maestros recién incorporados, que no figuran en ambas categorías, mismos que poseen una historia personal, que se manifiesta su actuación. Debido a ello se puede decir que la Institución posee un entretrejo de prácticas de enseñanza, formación docente, evaluaciones, propuestas didácticas, y proyectos educativos muy diversos, como lo es el grupo escolar de trabajo de un tercer grado observado, cuya historia grupal está marcada por historias de vida, costumbres, valores y trayectorias académicas de los instituyentes e instituidos.

En este sentido los registros y observaciones realizadas en la institución de la escuela secundaria diurna 298 refleja una historia institucional propia cuyos elementos se pueden citar:

- La legitimización que tiene la escuela, considerada como una de las mejores debido a los resultados obtenidos por sus egresados, quienes reconocen a los maestros por sus enseñanzas. (Amén de que los padres seleccionan las escuelas que garantizan la educación para sus hijos).
- El uso de reglamentos tanto del hacer del personal que labora dentro del plantel, como del alumnado que decidió inscribirse en el mismo. Ambos reglamentos especifican qué se espera de su comportamiento, marcando una normatividad respecto al tipo de sanción a la que se hará acreedor en caso de que se incurra en una falta. (Horarios de entrada, inasistencias, cumplimiento de tareas).
- El subdirector es uno de los fundadores del plantel, por lo que tiene mayor reconocimiento que el director, dicha valía se la dan los maestros, el personal de servicio y, por ende, el alumnado. (Ante cualquier eventualidad

se solicita en primer instancia la opinión del subdirector; por ejemplo, cuando solicité información personal de los alumnos pedí su autorización para podérmela brindar).

- El rol de los maestros dentro del aula y como su tipificación de acuerdo a su discurso y acción. (Maestro “buena onda” porque no exige, “maestro barco” porque pasa todo y “maestro exigente” que demanda hacer tareas).

Los sujetos institucionales juega un papel determinante, en estos procesos, pues; como ya se dijo anteriormente son ellos los que inician el proceso de legitimación, de la institución y de las actividades predefinidas, en un espacio de orden social, lo instituido, a la vez que en ellas los sujetos establecen una red de interacciones y relaciones con los demás miembros que le van permitiendo constituirse como actores sociales, al mismo tiempo que a través de ésta, comienza a establecer contacto con el resto de la institución, posibilitando su formación como una persona con capacidad de acción dentro de la cultura institucional.

El desarrollo de cada uno de los procesos, lo instituido y lo instituyente, antes mencionados, tienen lugar también, en el diario vivir de todos y cada uno de los sujetos institucionalizados de un grupo; y se expresan en la cotidianidad áulica y espacial escolar, en las que se desarrollan su modo de vida y que determinan las características de éstos procesos, al tiempo que permite a cada individuo obtener experiencias formativas de su personalidad mediante sus vivencias e interacciones.

La cultura institucional determina las características de su modo y forma de actuar de los sujetos, condicionados por patrones de habituación, tipificación y control, en donde se sedimenta gran parte del bagaje cultural, por ello la *“sedimentación en su posición repetitiva se cristaliza en roles: en lo que representa el rol y en su desempeño; en esta modalidad el rol reproduce todo un nexos institucional de comportamiento”* (Yentel 2006. p.33). El proceso se configura a través de la adaptación simbólica y por el hecho social al que se crea, que lo llevarán, a

aceptar valores, normas, creencias y costumbres preestablecidas desde antes de su origen, a afirmar su identidad, y contribuir a su legitimidad.

Dicha socialización, entendida como parte del proceso de la institucionalización del sujeto, es el modo inconsciente de aprender las formas de vida del grupo, sus valores, ideas, actitudes y costumbres como resultado de la interacción con otros sujetos y principalmente con los fundadores, herederos y recién incorporados quienes mediante los roles que desempeñan y la transmisión de conductas sociales y culturales, permiten obtener los distintos roles y patrones de comportamiento para que puedan satisfacer sus necesidades dentro de la institución.

El control del espacio en el que realizan sus actividades (aulas, direcciones, departamentos), así como del tiempo que invierten en cada una de ellas, son parte de las normas que contribuyen a que éstos internalicen no sólo las formas de vida de su grupo sino que también contribuye a formarlos como sujetos individuales. De esta manera se logra explicar cómo los sujetos institucionales tienden a compartir ideas, comportamientos y actitudes similares que dan solidez a su gremio pero que se refleja de manera independiente en la personalidad de cada individuo.

Retomando los procesos de que legitiman la institución: habituación, tipificación y el control vemos que el fin último del proceso socializador, ejercido por las normas institucionales, está dirigido hacia un adiestramiento gradual para que cumpla con las normas y pautas de conducta establecidas indispensables para su actuación. La organización y constitución de las instituciones están integradas por una cultura que tiene como primordial consideración las interacciones que cimentan las relaciones sociales de los individuos.

2.2 La lengua extranjera: Inglés y el desafío del contexto educativo mexicano.

El mundo contemporáneo demanda formar alumnos competentes en una sociedad globalizada. El contexto mundial está caracterizado por ser una era donde las nuevas tecnologías de la información son día a día más vertiginosas, sin embargo, estas nuevas tecnologías se acentúan en los planos, económicos, científico, cultural y político.

La visión del mundo ya no es exclusivamente un conjunto de naciones, con relaciones independientes, nuestro mundo se ha transformado. (Ianni, 1999) Dicha transformación ha sufrido una significación histórica debido a que de forma metafórica se observa que el mundo no posee fronteras para articular tecnología, fuerza de trabajo, medios de comunicación, información, etc.

“Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial..., una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones de poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo”. (Quijano, 1997, p.201)

Por tal motivo la globalización obliga a todos los países a dotarse de ventajas específicas como son: el manejo de idiomas, elevar la calidad educativa y la competitividad de sus bases económicas y políticas, para poder participar en el desarrollo de las relaciones del mercado mundial. No obstante, la desigualdad entre éstos es cada vez más latente ya que la industrialización es desigual, los países menos desarrollados son los que más sufren de una economía poco dinámica la cual se vea reflejada en las condiciones de vida de sus ciudadanos. En este sentido cómo es posible afirmar que la diversidad este asociada a los profundos cambios en los espacios sociales y culturales y en los perfiles y las figuras de la política; en los espacios de mediación e intermediación; representación y reconocimiento; de participación y acción.

Como refiere Giménez (1994); Touraine (1997), la globalización tiene varias acepciones desde: la internacionalización es decir el intercambio cultural de bienes culturales, hasta la universalización de ciertos iconos o marcas que son impuestos por los medios masivos, mismos que pretenden crear una cultura global que homogeniza a la sociedad, esta igualdad , acentúa los elementos comunes a los individuos abstractos, y no sus diferencias o particularismos colectivos; es decir, conduce siempre a una concepción global y común de la sociedad.

En esta etapa las exigencias (de la modernidad) son cada vez mayores para con el individuo, por lo tanto, es necesario reconocer que la educación constituye el eje fundamental del desarrollo social, cultural, económico y político del país, por lo que el Gobierno Federal Mexicano, le confiere prioridad en el conjunto de las políticas públicas.

Los objetivos fundamentales en torno a los cuales se orienta actualmente la educación nacional son: avanzar hacia la equidad en la educación, promover una educación de calidad adecuada a las necesidades de los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación. Los tres grandes desafíos de la educación son: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo.

Sin embargo, pese a los avances logrados, el desigual desarrollo del país ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población. Esta situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables. Por ello, la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para el sistema educativo nacional. En ellas la efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente.

Por lo demás los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencia de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales, dependen del funcionamiento de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto. El tercer desafío de la educación mexicana es alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes.

2.3 Perspectivas del Acuerdo para la Modernización de educación básica.

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, el estado mexicano ha dado paso a reformas encaminadas a la mejora e innovación del sistema educativo, en diversos ámbitos de la vida institucional. Retomó el federalismo como una estrategia que consistió en delegar y articular esfuerzos y responsabilidades a cada entidad federativa, reflejándose en la transferencia de la dirección de las instituciones educativas del gobierno federal a diversas entidades del país, en con los que la SEP había venido, de cierta forma, dirigiendo los servicios educativos de los estados, predominando la implantación de proyectos: la desconcentración de las tareas administrativas a las entidades regionales, sin la apertura de proyectos autonomistas de percepción pedagógica propia, por ello se reitera el respeto a los preceptos establecidos en la Ley General de la Educación de 1993 y el que suscribe en el Artículo 3º Constitucional.

Con el fin de corregir el centralismo y el burocratismo que aqueja el SEM, el gobierno federal y estatal ha celebrado convenios para concretar las respectivas responsabilidades de cada uno en la conducción y operación de la educación básica, como también, organizar y proponer alternativas educativas para el estado o entidad federativa siempre y cuando este acorde a las exigencias del ANMEB, marca un hecho relevante congratula de la legitimación de la descentralización de la SEP, aun sin tenerlo de manera explícita en sus contenidos, permitiendo la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro,

da poder a los estados para velar los intereses educativos de cada gobierno, proponer y mantener el orden educativo estatal, regional y local; el acuerdo conjunto otorga “poder de decisión en la educación a los estados”, los municipios y los padres de familia.

En las últimas dos décadas de política educativa, se han llevado a cabo reformas curriculares como lo es la reciente Reforma Integral para la Educación Básica 2006, promoviendo adecuaciones al Plan de Estudios 2011, como la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua extranjera inglés, en educación básica, en sus tres niveles.

En ella también se reconoce que entre los retos de la educación se encuentra la lucha contra la desigualdad de oportunidades, promover la gestión de las instancias educativas para la resolución y la mejora de la calidad de la educativa y el integrar una educación intercultural con conciencia de valor, respeto y tolerancia a las diferencias.

En México, el Sistema de Educación Básica es el más importante de los subsistemas educativos. Comprende los niveles educativos de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años). La primaria consta de seis grados y los dos niveles restantes de tres. Actualmente cada uno de los niveles de educación básica es obligatorio, aunque esta condición data de diferentes años. La enseñanza primaria es obligatoria desde 1908 cuando Justo Sierra impulsó una reforma educativa para tal fin quien además, amplió este nivel de cuatro a cinco grados, mientras la obligatoriedad del nivel de secundaria proviene de 1993 y la educación preescolar de 2002.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, como principios rectores, que la educación sea gratuita, laica y obligatoria con carácter nacional, y que todos los mexicanos puedan acceder a ella. En este sentido, corresponde de manera exclusiva al Poder Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, garantizar el carácter nacional de la educación, en lo referente a la educación básica -preescolar, primaria y secundaria- y la formación inicial y continua de maestros de educación básica, mediante las atribuciones siguientes:

- Determinar los planes y programas de estudio nacionales; establecer el calendario escolar nacional; elaborar los libros de texto gratuitos; y regular a las instituciones privadas.
- Regular un sistema nacional de formación y actualización de profesores; planear y programar las acciones del sistema educativo; determinar los lineamientos generales de la evaluación y hacer evaluaciones en coordinación con las entidades federativas.

A las autoridades educativas estatales les corresponde prestar, organizar y supervisar los servicios de educación básica y formación docente mencionados; proponer a la Secretaría de Educación Pública los contenidos regionales; ajustar el calendario escolar según las necesidades locales; evaluar el aprendizaje de los estudiantes; y regular a las instituciones privadas.

La escuela secundaria es relevante pues es un puente entre la educación elemental y la escuela de nivel medio superior. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades y valores para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Al respecto la Secretaría de Educación Pública editó la reforma del plan de estudios 2006 donde se plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán de adquirir al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo de constante cambio. Dichos rasgos están orientados a fortalecer las competencias para la vida.

Dentro de dichas competencias para la vida se menciona, la adquisición de una lengua extranjera como una lengua adicional a la materna, concepto bastante generalizado de lo que en ocasiones se reconoce, pero, que indudablemente juega un papel muy importante en una sociedad multicultural.

Tal preocupación responde a distintos eventos a nivel mundial como lo son: la migración, el contacto con otras culturas de habla inglesa, países fronterizos e inclusive los productos o artículos que adquirimos, eventos que han originado la

necesidad de comunicarnos en una lengua distinta a la propia para poder comprender el significado con lo que se interacciona y si bien es lo que se reconoce como razones también lo es que:

“La transformación de las personas en consumidores pasivos de productos “culturales”; la centralización y manipulación de esos productos por unos pocos individuos, gobiernos o compañías transnacionales. Políticamente, eso puede implicar menos y no más participación de los individuos en la conducta de sus vidas y de la vida de sus sociedades, más y no menos control de las decisiones por unas pocas oligarquías”. (Dascal, 2004, p.230).

Como lo es también la enseñanza del Inglés en educación básica tiene como propósito es que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje para interpretar y producir una variedad de textos orales y escritos, con el fin de satisfacer sus necesidades de comunicación, desarrollar estrategias para el aprendizaje y la comunicación, y generar conciencia sobre la existencia de otras culturas. Al tiempo que favorece a elevar las competencias para la vida y el trabajo y eleva la competitividad nacional per – cápita y del Producto Interno Bruto, ya que anteriormente su enseñanza contribuía al desarrollo cognitivo, fortaleciendo la reflexión sobre la lengua materna y la apertura hacia otras culturas, mas en la actualidad se percibe al idioma Inglés como una lengua que favorece los negocios ya que es el idioma que se emplea en todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano.

“El estado tiene que garantizar las oportunidades de educación para todos y la igualdad a los ciudadanos ante esas oportunidades. Pero desde la óptica del liberalismo no le corresponde al Estado decidir los valores que tienen que orientar a la sociedad, sino garantizar las condiciones de que los grupos sociales hagan valer sus proyectos”. (Sacristan, 2004, p.34).

Visto desde este enfoque el interés del Estado por enseñar dicha lengua en las escuelas de educación básica en comparación con el Japonés o Alemán es porque se le ha considerado al Inglés como una lengua internacional, es decir, es como un imán de inversiones y una herramienta de competitividad en un mundo globalizado. Se convierte así en una herramienta para el triunfo académico pues posibilita acceder a mejores puestos de empleo.

2.4 Las Reformas de la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés

En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera como área de conocimiento es parte del sistema de educación pública de México, más con carácter obligatorio, exclusivamente en secundaria. Esto es así en respuesta a una demanda social para que los niños comiencen el estudio del idioma Inglés desde preescolar, por ende muchas instituciones educativas privadas y públicas ofrecen la enseñanza del Inglés como garantía de una educación con mayor calidad.

Al respecto como una derivación del Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012, se creó el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB), en 2008, y como parte de este una nueva asignatura llamada Asignatura Estatal, en la cual se asignan abre una apertura curricular de 100 horas de tiempo aula para su enseñanza, (Acuerdo Secretarial 494), cuyo propósito es fomentar en los alumnos del último grado de educación preescolar hasta sexto de primaria el aprendizaje enseñanza de una lengua adicional a la materna, en este caso el Inglés.

Los antecedentes de la enseñanza del idioma Inglés en Educación Secundaria se encuentran en el Plan y Programas 1993, editado por la SEP, mismo que significó un paso importante en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica, ya que constituyó un cambio sobre los paradigmas previos, en cuanto a la concepción de la lengua y su enseñanza. Retomando las propuestas teóricas de los últimos años, el programa de estudios 1993, se basó en el enfoque

comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el alumno es el eje fundamental del proceso educativo. Este enfoque considera a la lengua como un verdadero instrumento de comunicación y no solo un conjunto de reglas para producir oraciones gramaticalmente correctas. En él se enfatiza la función, uso, del idioma, la estructura, forma, se subordina a la función, ya que la forma del idioma se adquiere a través de su uso. Por lo que la organización del programa recurría a funciones de lenguaje que representan las intenciones del hablante al hacer uso del idioma.

De acuerdo a lo plasmado en el Plan 1993. El curso de Inglés debía de desarrollar las cuatro habilidades de la lengua (Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita), de una manera balanceada, por lo que en el libro del maestro se otorgaban estrategias para poder trabajar cada habilidad. Asimismo, describía que el papel que debía de desempeñar el maestro en una clase comunicativa, es el de ser un facilitador del aprendizaje, es decir un organizador de actividades que promueva la comunicación de acuerdo con las necesidades e intereses de los educandos.

Pese a la flexibilidad que presentaba el plan con respecto a la evaluación y planeación, éste no alcanzó los objetivos esperados, una vez que los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en Inglés (Reforma Educación Secundaria, 2006, p.11).

Recientemente se implementó una reforma, un nuevo plan de estudios para las escuelas secundarias denominado RIES, en el cual se plantea que el objetivo central para la enseñanza del Inglés se ha de lograr es a través de “prácticas sociales de lenguaje” (SEP, Plan de estudio 2006, p.39); en las que se espera que los alumnos pongan en práctica lo que han aprendido en contextos comunicativos reales, es decir en situaciones a las que estén expuestos todos los días. Más pese a que sí se ha tratado de trabajar bajo esta orientación didáctica los alumnos no hacen uso del idioma más que dentro del aula y no fuera de ella, lo que imposibilita que tengan un dominio del mismo. Cabe señalar que dicha Reforma

plantea también el concepto de transversalidad de la asignatura, es decir, que deben movilizarse los saberes en relación con otras áreas del conocimiento.

A pesar de ello la enseñanza de una segunda lengua se da de manera formal en la escuela secundaria, y en tanto que si bien, se otorga un plan y programas de estudio a seguir para alcanzar ciertos objetivos con la finalidad de fortalecer el perfil de egreso de la escuela secundaria, estos no sirven para plantear las situaciones reales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas como también, ni se cuestionan los diversos estilos de enseñanza, materiales, y el contexto social en que se ha de desarrollar. Y si bien, los objetivos del plan de estudios son interesantes, existen diversos factores que intervienen en el proceso, entre ellos la formación del profesorado en general y el docente de Inglés en particular, pues la formación inicial de los profesores para la educación básica en nuestro país, al igual que en otras partes de América Latina ha surgido de procesos heterogéneos en cuanto a su constitución y trayectoria histórica.

Asímismo, como la heterogeneidad deviene de los propósitos, los orígenes y el desarrollo de las instituciones. Representan la expresión concreta de grandes hitos históricos que de manera significativa han marcado la educación pública en los diferentes países de la región. En nuestro país las Escuelas Normales han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador; históricamente se les reconoce como las instituciones responsables de la formación del magisterio antes de ejercer la docencia, sin desconocer que han existido otros procesos e instancias que han diversificado y especializado la profesión docente.

Por cuanto ha obedecido a un enfoque universalista, de la escolaridad pues considera que todos debemos de aprender los mismo, en el mismo ritmo; y por cuanto el currículum se diseña en función de los cambios culturales, políticos, sociales y económicos, señalando el tipo de sujeto que se debe formar. Sin

embargo, no toma en cuenta la diversidad y ante la diferencias entre los seres humanos y entre culturas de lo cual hace eco el siguiente texto:

“Hoy son bien explicitas las llamadas a que el sistema educativo se descentralicen para que responda a la diversidad, para que cada comunidad pueda tener respuesta a sus aspiraciones, para que cada escuela se acomode a las peculiaridades de su medio circundante, para que desde el neoliberalismo ascendente se respete ese derecho inalienable a la elección de oferta educativa en un mercado abierto en para que cada uno encuentre un lugar a la medida de sus aspiraciones”. (Sacristan, 2004, p. 42)

Por lo anterior se puede decir que a la escolarización y al currículum se le plantean retos muy importantes en lo que toca a la enseñanza y aprendizaje del Inglés como área de conocimiento, entre ellos encontrar adecuados criterios de selección de contenido y temas interesantes observar a desarrollar para evitar que se les dificulte el aprender el idioma, una vez que aun cuando egresen los estudiantes de nivel secundaria debido a que sean capaces de comunicarse. En el siguiente apartado se presenta la descripción de algunos elementos que integran el Plan y Programas, a fin de proporcionar una mejor comprensión de lo anteriormente dicho.

2.5 Plan y Programas de Estudio (2006)

El siguiente mapa comprende los campos formativos que comprende la educación básica; dentro del que destaca el lenguaje y su comunicación para el estudio del presente trabajo.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
						Historia*	Geografía de México y del Mundo		Historia I y II			
							Asignatura Estatal					
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Propósito general de la enseñanza del lenguaje en educación básica.

De acuerdo al Plan y Programas (2006, p.115) *El Propósito general de la enseñanza del lenguaje es que los alumnos se apropien de diversas prácticas sociales de lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar.*

Por lo que para ello es necesario generar actividades donde los estudiantes aprendan a utilizar la lengua por medio de experiencias colectivas e individuales que impliquen diferentes modos de interacción, mismos que posibiliten la reflexión sobre el uso correcto de la lengua. Por ejemplo: las diferentes maneras en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, apoyándonos del lenguaje oral y escrito, constituyen las prácticas sociales del lenguaje, que son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, estudiar y compartir los textos.

Propósito de la enseñanza del Inglés en la educación secundaria

El propósito de estudiar una lengua extranjera (Inglés) en la educación secundaria retoma el uso de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas. A través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos tanto orales como escritos – de naturaleza cotidiana, académica y literaria – y se espera de tal proceso que los alumnos sean capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares. Por lo que podemos apreciar, que la metodología en la enseñanza de la lengua es similar para el Español e Inglés.

Enfoque

Al respecto, el papel del estudiante se considera como un constructor activo del conocimiento. El maestro es considerado un usuario del lenguaje experimentado y efectivo que planear la enseñanza, organizar ambiente de aprendizaje, promover la interacción del aprendizaje, evaluar logros de los estudiantes y desempeño propio.

El programa (2006, p.117) cita *“el aprendizaje de una lengua extranjera significa aprender lo que un usuario de lenguaje experto hace durante /para interpretar y producir textos en un contexto social, entonces enseñar apunta hacia ese objetivo que implica analizar lo que hacen los maestros expertos para promover dicho aprendizaje”*.

Hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social es siempre un desafío. Dentro del programa para secundaria el reto consiste en reconocer y aprovechar los aprendizajes que los adolescentes han realizado alrededor del lenguaje y orientarlos a incrementar posibilidades comunicativas. De esta forma las prácticas sociales de lenguaje muestran esencialmente los procesos de interrelación que tienen como punto la enseñanza de la lengua

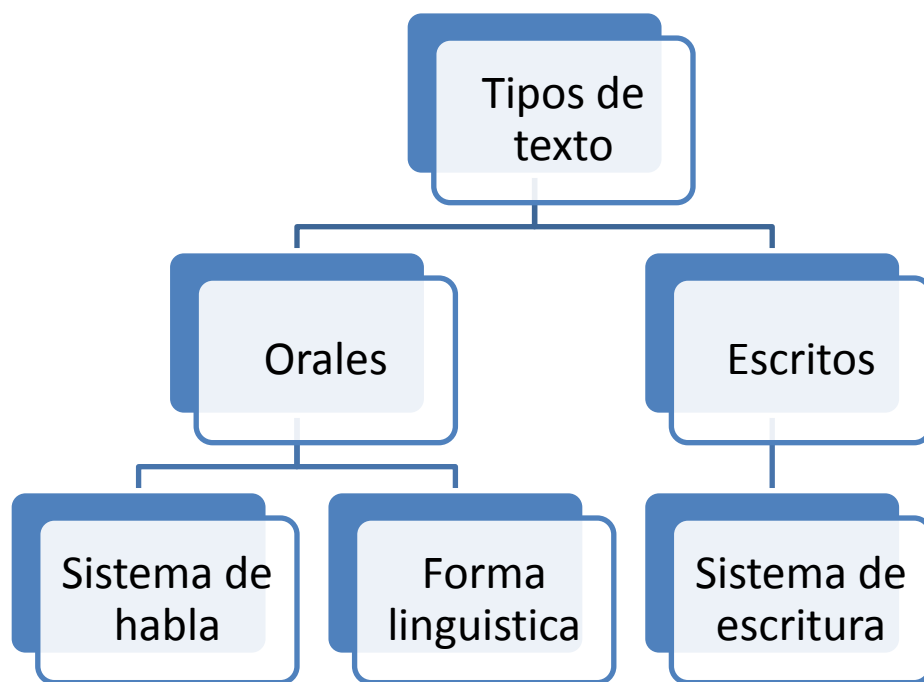
Las prácticas sociales de lenguaje que integran el programa han sido seleccionados en función de metas encaminadas a incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, incorporar la lengua oral y escrita en la vida cotidiana, descubrir las convenciones propias de la lengua escrita y enriquecer la manera de aprender en la escuela.

El siguiente cuadro representa las tres tipos de prácticas sociales en la que los estudiantes se involucrarán (realizar algunas transacciones, obtener información y establecer y mantener contactos sociales). Las funciones del lenguaje se especifican de acuerdo a la competencia y al grado al cual pertenece.

Prácticas sociales y funciones de lenguaje por grado

<i>GRADO</i>	<i>REALIZAR ALGUNAS TRANSACCIONES BÁSICAS</i>	<i>DAR Y OBTENER INFORMACIÓN FACTUAL DE TIPO PERSONAL Y NO PERSONAL</i>	<i>ESTABLECER Y MANTENER CONTACTOS SOCIALES</i>
1°	Comunicarse en el salón de clase. Mantener comunicación dentro y fuera del salón de clase. Preguntar e indicar cómo llega a un lugar	Compartir información personal. Preguntar y responder sobre pertenencias personales. Describir acciones de una persona. Pedir y dar la hora. Describir actividades cotidianas. Describir lugares	Saludar y contestar Presentarse y presentar a otros. Expresar preferencias y gustos. Invitar y responder a invitaciones.
2°	Comprar y vender cosas.	Expresar habilidad (presente – pasado). Describir personas y animales. Hablar sobre la salud. Hacer comparaciones. Describir viviendas. Expresar eventos del pasado.	Dar consejos. Hacer y responder sugerencias.
3°	Advertir y prohibir. Expresar obligatoriedad. Solicitar alimentos. Comparar información relativa a viajes.	Compartir información sobre memorias del pasado. Describir lo que alguien estaba haciendo en un momento del pasado. Hablar sobre comida y recetas.	Expresar planes futuros. Hacer predicciones sobre el futuro. Expresar grados de certeza y duda.

Para que los estudiantes participen en estas prácticas, necesitan enfrentarse a una variedad de textos, los cuales pueden ser de naturaleza cotidiana, académica o literaria. Tales textos pueden ser presentados tanto en forma oral como escrita, y pueden tener una gran variedad de propósitos. Ya sean escritos u orales, los textos siguen ciertas convenciones de la lengua con las cuales los estudiantes deben familiarizarse, y que son particulares de los sistemas de escritura y habla (convenciones ortográficas y de puntuación, y de pronunciación, respectivamente).



Estructura de contenidos

Organización de contenidos

El programa provee a los estudiantes y maestros la organización de contenidos por bloque. Hay cinco bloques por grado, uno para cada bimestre del año escolar. Los bloques delimitan el contexto dentro del cual serán tratados aspectos particulares de la lengua, y a la vez marcan una escala de tiempo para la enseñanza.

Cada bloque está dividido por siete secciones:

- **Título del bloque:** tema y contexto de las prácticas sociales.
- **Propósito del bloque:** plantea un propósito central para cada bloque.
- **Prácticas sociales:** establece las funciones de lenguaje que se utilizarán.
- **Aprendizajes esperados:** describe como los alumnos utilizaran la lengua para realizar una función y para practicar en una práctica social. Marca los rasgos deseables, sugiere una metodología de enseñanza, describe materiales y forma de trabajo.
- **Reflexión sobre la lengua:** pone énfasis en los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos de la lengua sobre los que los alumnos reflexionarán para descubrir particularidades de la lengua y su relación o distancia con la lengua materna.
- **Competencia estratégica:** incluye estrategias compensatorias, dirigidas a favorecer el flujo de la comunicación.
- **Comentarios y sugerencias didácticas:** provee algunas ideas para la enseñanza del bloque, establece si las funciones deben ser enseñadas secuencialmente o en conjunto y proporciona sugerencias para la evaluación.

Materiales

El uso de textos auténticos son ideales para la enseñanza debido a que introduce a la clase una imagen del mundo exterior de una riqueza cultural inagotable, pues presenta el lenguaje tal y como lo usan los nativos del idioma.

Los textos diseñados por el maestro con fines pedagógicos deberán reflejar características de la vida real: que tengan un propósito claro, que estén contextualizados y que contengan modelos de lenguaje auténtico.

Metodología para la enseñanza:

El aprendizaje está orientado hacia la experiencia. Es decir, se concibe como un proceso de integración de la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la acción. Se considera conveniente dar inicio con la presentación de un texto ya sea oral o escrito, que contenga las funciones del lenguaje estipuladas en el bloque. Al presentárselo el alumno éste reconocerá aspectos relevantes del mismo (ésta es una etapa de experiencia).

Posteriormente, el docente seleccionará los aspectos relevantes donde desea atraer la atención del alumno (observación reflexiva) y a partir de ésta se analizará y conceptualizará lo hecho, contribuyendo a que el alumno reconozca aspectos relevantes de la gramática. Por último consiste en diseñar tareas controladas o libres donde se haga uso del lenguaje.

Las estrategias pueden ser diversas, pues en el campo de acción se ejecutan juegos de mesa, actividades grupales y por binas, conversaciones por medio de diálogos representativos.

Evaluación

La evaluación deberá concentrarse tanto en los procesos que se siguen para la interpretación como en los productos. El programa sugiere utilizar otras fuentes para recuperar información sobre el aprendizaje de los alumnos como: la autoevaluación y el portafolio. Se sugiere que el maestro reciba retroalimentación de su trabajo por parte de los estudiantes por medio de charlas informales con los alumnos, grabar sus clases o permitir que un colega los observe dando clases para percatarse que áreas requieren atención en las clases.

Finalmente el Plan de Estudios (2006, p.39) Enuncia que al concluir la educación secundaria los alumnos deberán:

- Obtener la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando el conocimiento del mundo.
- Responder al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.
- Iniciar o intervenir en una gran variedad de conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales.
- Mantener la comunicación, reconocer cuando hay rupturas y utilizan recursos estratégicos para repararlo cuando lo proponen.
- Producir mensajes inteligentes, adecuando su forma lingüística y su pronunciación.
- Comprender vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias.
- Buscar elementos de cohesión para entender la relación de las partes dentro de un enunciado o un texto.
- Formar y justificar una opinión acerca de un texto.
- Reconocer la forma y comprender el contenido de una variedad de textos literarios sencillos.
- Buscar información específica y comprender una gran variedad de textos académicos.
- Comprender y responder efectivamente a una gran variedad de textos cotidianos y sencillos.
- Planear la escritura de textos efectivos que responden a propósitos personales, creativos, sociales, académicos e institucionales.
- Producir textos coherentes que responden a propósitos personales.
- Editar los escritos propios o los de los compañeros.
- Utilizar adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.

2.6 Caracterización de los sujetos del programa.

El ser humano a lo largo de su desarrollo pasa por distintas etapas en las que cada una de estas presenta determinadas características; En la niñez se explora, se identifica, se reconoce y se descubre, en sí conlleva un primer acercamiento del niño con su contexto; La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de la identidad y por lo tanto los adolescentes son rebeldes y retadores puesto que desean marcar sus propios límites y no los que les imponga la sociedad. La juventud se orienta a concretizar un proyecto de existencia en la que el individuo se encauza hacia una profesión o el ámbito laboral y en la adultez, es la etapa de la vida en la que el individuo normalmente alcanza la plenitud de su desarrollo psicológico y social.

Con base a lo anterior se debe de tener presente que en cada una de dichas etapas influyen diversos factores individuales, sociales y culturales por lo que cada individuo es completamente diferente.

La adolescencia por ejemplo es un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Es la etapa en que el individuo deja de ser niño, pero sin haber alcanzado la madurez del adulto. Este período de edad del desarrollo humano, que va más o menos de los trece a los dieciocho años, se presenta como crítico, debido a las profundas modificaciones de orden fisiológico y psicológico que la caracterizan. Se considera que la adolescencia se inicia aproximadamente a los doce años en promedio en las mujeres y a los trece años en los varones

En Nociones de Psicología (2003, p.99). *"La adolescencia comprende dos sub-etapas que son la pubertad y la adolescencia propiamente"*

La primera es muy palpable en los alumnos de primer año puesto que es bastante evidente el desarrollo físico debido a la aparición de los caracteres sexuales secundarios en ambos sexos, estos cambios llegan a ser bastante notorios de educación primaria a secundaria, por ejemplo: las niñas son más altas y han embarbecido notablemente en comparación a sus compañeros que son más

bajitos y cuyo rasgo principal es el cambio de voz siendo está más grave, lo cual en ocasiones origina burla entre los mismos.

En Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003, p.53). *“Los rasgos comunes de la adolescencia son: maduración sexual, hipersensibilidad o inestabilidad emocional, evolución de los procesos intelectuales, aparición del pensamiento abstracto, del razonamiento dialéctico e interés por la observación de sí mismo”*.

Por lo tanto las diferentes partes de la personalidad del adolescente no evolucionan al mismo ritmo y, en consecuencia, el comportamiento de éste se suele traducir en una inestabilidad de ideas y objetivos. Prueba de ello es que el estado de humor de los alumnos de un momento a otro cambia de manera radical lo que genera que en ocasiones se origine discordia entre los propios amigos.

En esta etapa, el adolescente está lleno de inquietudes, tiene necesidad de independencia emocional, es decir: ser capaz de tomar sus propias decisiones, también está ávido por querer experimentar y por lo general le atrae hacer cosas que no son muy recomendables como: fumar, beber alcohol o ingerir drogas. Asimismo, desea sentirse aprobado y respetado por sus iguales por lo tanto existe mucha complicidad entre los mismos al momento de realizar ciertas acciones. Por lo tanto uno de los principales conflictos entre el adulto y el adolescente surge cuando éste, para romper con lo que le ata a la infancia, moviliza su agresividad en el ámbito familiar y escolar. El adolescente también empieza a descubrir su propia identidad, sus valores e ideales, muy distintos, a veces, de aquellos que le han enseñado en el hogar y con los que ha convivido en el seno familiar. Por ello, para consolidar su independencia el adolescente trata de hacerse reconocer en otro medio y busca la compañía de otros adolescentes.

Con el tiempo, de rebelión en rebelión, de identificación en identificación, el adolescente termina por descubrirse aunque éste es un periodo en el que los padres de familia y docentes deben tener una gran paciencia para sobrellevar las acciones del mismo, así como de poder guiarlo.

En lo que toca al desarrollo cognoscitivo del adolescente, como en cualquier otro sujeto se refiere a los cambios graduales y ordenados por los que los procesos mentales como el pensar y analizar se hacen más complejos y perfeccionados. Este desarrollo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente el individuo y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. La adolescencia es la etapa donde madura el pensamiento lógico formal, así su pensamiento es más objetivo y racional. El adolescente empieza a pensar abstrayendo de las circunstancias presentes, y a elaborar teorías de todas las cosas, al tiempo que es capaz de racionalizar de un modo hipotético deductivo, es decir a partir de hipótesis.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El propósito del presente capítulo, es describir y analizar los procesos en que los usuarios intervienen para darle sentido a la práctica cotidiana que se genera y da sentido a la institución, dando un orden para la elaboración del mismo de acuerdo a los aportes realizados por los actores, describiendo sus preocupaciones y expectativas sobre su quehacer, logrando así, alcanzar la explicación de la problemática que compone mi objeto de estudio: “La enseñanza de la Lengua extranjera Inglés como área de conocimiento en el Nivel Secundaria de Educación Básica: Tercer grado” cuya finalidad es la de llegar a contribuir al conocimiento de los procesos que posibilitan u obstaculizan el aprender una lengua extranjera, en la adolescencia.

El objetivo general de la investigación llevada a cabo ha sido analizar la dinámica que se establece en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que se optó por una investigación fundamentada en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los sujetos, lo que me permitió:

- Identificar los factores que determinan la enseñanza de una lengua extranjera: Inglés.
- Reconocer que connotación tiene el Inglés en los sujetos que participan.
- Identificar las competencias lingüísticas alcanzadas por los alumnos.

Para poder llevar a cabo este trabajo de investigación, fue necesario partir de la articulación entre la teoría e información empírica por lo que requerí gestionar con las autoridades correspondientes de la SEP la apertura de uno de sus planteles, para poder llevar a cabo y reunir la información correspondiente a la praxis de los actores en el medio escolar. Esta solicitud estuvo caracterizada por varios criterios mismos que en el siguiente apartado enuncio.

3.1 Proceso de selección

Mi incursión a la Escuela Secundaria diurna estudiada, obedeció a la necesidad de querer indagar sobre la enseñanza del Inglés en la Delegación Gustavo A. Madero, debido a que desde mi egreso de la Escuela Normal Superior de México, he laborado en dicha delegación.

La experiencia de haber trabajado en ella me ha permitido conocer las condiciones del lugar, la población estudiantil y las características geográficas del entorno por lo que consideré oportuno buscar una escuela de la zona, debido a dos razones: la primera tiene que ver con presentarles a las autoridades los resultados como un compromiso personal, con la finalidad de enriquecer tanto mi práctica docente como la de mis compañeros de trabajo, y la segunda, con la gratitud para con la gente que me apoyó en la realización de la misma.

Ante este interés me di a la tarea de hacer una serie de entrevistas en orden jerárquico partiendo desde la Directora Operativa de Educación Secundaria #2 del Distrito Federal a quien le presenté mi proyecto de Investigación y quien con mucha gentileza atendió a mi petición. Ella determinó qué plantel de la delegación facilitaría para la investigación, decisión se basó en la experiencia de la maestra dado su conocimiento de los planteles de la zona, por lo que me envió con la supervisora de la zona escolar, quien ratificó la aprobación y a su vez me presentó con el directivo del plantel correspondiente. Al respecto dentro de la normatividad se establece que:

"La función de la supervisión escolar, en su operatividad requiere de un proceso dinámico e integral que al mismo tiempo implique una visión totalizadora sobre el quehacer educativo de la zona escolar, seleccione los elementos necesarios para orientar a la comunidad educativa hacia cambios que proporcionen el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje; igualmente que promueva, organice, estimule y verifique las actividades educativas de todos los elementos involucrados, propiciando un ambiente de respeto y cooperación" (SEP, 1981).

Dado lo anterior la asignación del Plantel se determinó por varias motivos, entre ellos: la disposición de las autoridades, ya que los directivos, regularmente no autorizan la realización de proyectos de investigación en sus respectivas escuelas por temor a evidenciar lo que sucede en las aulas.

Otro motivo es que la escuela estudiada es una de las más reconocidas de la zona por su escasa conflictividad de acuerdo a las autoridades, debido a que dentro de las instalaciones se encuentra la oficina de supervisión de la zona escolar por lo que existe un mayor control y atención de las necesidades del plantel y por último, una vez que se encuentra ubicada en una zona de fácil acceso para su arribo o desplazamiento.

3.2 Contexto Social Específico de la Escuela Secundaria Dna.298

La escuela estudiada se localiza en la delegación Gustavo A. Madero la cual constituye uno de los espacios más poblados del Distrito Federal. Al ubicarse en el extremo noreste; ocupa una posición estratégica con respecto a varios municipios conurbados del Estado de México como son: Tlalnepantla, Tultitlan, Coacalco y Ecatepec; en varios tramos el cruce del río de los Remedios y el Periférico Norte constituyen los límites físicos más evidentes; al sur: colinda con las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza.

Ubicación de la Delegación
Gustavo A. Madero en el Distrito
Federal



Debido a su localización, es atravesada por importantes arterias que conectan la zona central con la zona norte del área metropolitana, tales como: Insurgentes Norte, que se prolonga hasta la carretera a Pachuca, Eje Central Lázaro Cárdenas, Avenida Eduardo Molina, Avenida Central y Anillo Periférico.

La evolución de la Delegación Gustavo A. Madero se presenta en relación con su crecimiento poblacional, ya que su territorio ha respondido a fines políticos, económicos y sociales.

A partir de 1940 empezaron a instalarse grandes fábricas en terrenos de la actual delegación, en la zona de Vallejo, Bondonjito y Aragón. Al ritmo del desarrollo industrial se formaron numerosas colonias de carácter popular, como: la Nueva Tenochtitlán, Mártires de Río Blanco, La Joya. Por otro lado, en torno al antiguo poblado de la Villa de Guadalupe se desarrollan colonias de carácter medio y residencial como son: Lindavista, Zacatenco, Guadalupe Insurgentes y Guadalupe Tepeyac.

En la década de los sesenta se constituye la Unidad Habitacional San Juan de Aragón (la cual comprende siete secciones), a partir de la cual se originan las colonias que conforman la zona oriente de la delegación, la mayor parte de las cuales surgen como asentamientos irregulares.

La Colonia “San Juan de Aragón 7ª Sección” cuenta con todos los servicios básicos, sin embargo, en la actualidad se ha caracterizado por presentar altos índices de pandillerismo, vandalismo, alcoholismo y drogadicción en sus calles, lo que ha requerido la presencia de casetas de vigilancia por parte de la Delegación en áreas comunes, con el fin de guardar el orden del lugar.

Estas problemáticas se han manifestado dentro de la escuela, uno de los prefectos refiere al respecto que:

“la gente de la colonia es difícil, a veces los estudiantes quieren intimidarte cuando les llamas la atención, comentando que tienen amigos que les harán el paro... o que pertenecen a bandas... en varias ocasiones he tenido que esperarme más tiempo en la escuela por temor de que me hagan algo” (R.E. Prefecto 1ros).

Este comentario revela las condiciones del contexto donde habitan los estudiantes, y el código utilizado que amedrenta a la autoridad, mismos, que se

dan en un entorno donde el sentido y el valor de la misma es una realidad, corroborándose en este caso que *“Esa imagen física de la escuela constituye una primera información sobre ciertas características de contexto que son indisociables de la docencia en el campo. Entre ellas, el aislamiento –geográfico, social, y técnico- conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros, se impone como condición de vida”*. (Ezpeleta, 1991).

3.3 Características sociales de la población usuaria.

En este apartado describo las características del alumnado y las del personal docente que presta sus servicios en esta institución.

A) Alumnado:

Para cualquier escuela existe un área geográfica más o menos demarcable de la cual provienen los alumnos, que es significativa por las características que presenta. Los alumnos que acuden a la Escuela Secundaria proceden en su mayoría de las colonias aledañas en su mayoría tales como: U. H. San Juan de Aragón 6ª, La Pradera y la Unidad José Loreto Fabela.



Plano de la Colonia U.H. San Juan de Aragón 7ª Sección

Las colonias mencionadas son heterogéneas en su constitución social y económica. Las variadas características de las viviendas en ellas constituyen un

indicador de la diversificación del ingreso entre los pobladores, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos y plasmados en la bitácora del plantel.

Por ejemplo, en lo que toca al nivel académico de los padres se refiere que el 50% de ellos tiene secundaria terminada, cuyas ocupaciones son: obreros, comerciantes ambulantes, mecánicos, plomeros. El 25 % tiene carrera técnica, bachillerato o tiene estudios en secretariado o enfermería, y el 25% restante estudios a nivel licenciatura que comprende carreras universitarias como: ingeniería, educación, abogados y médicos entre otras.

El número de integrantes por familia oscila de 3 a 7 consanguíneos, el 65% de los alumnos viven con ambos padres, 20% con papá o mamá y 15% con otros familiares, ya sea tíos o abuelos. El ingreso mensual familiar aproximado es de 3000 a 6000 mil pesos; en la mayoría de los hogares ambos padres trabajan o tienen negocio propio como: tienda, estética, vulcanizadora, etc. El hecho de que ambos padres trabajen en ocasiones origina que exista un desconocimiento por parte de los tutores con respecto a las problemáticas de los hijos, presentadas en la escuela, ya que no se presentan a las juntas o existe poca comunicación con sus hijos.

La selección de las escuelas por parte de los padres de familia principia por considerar la opción más indicada para sus hijos, ya sea por la cercanía a su domicilio para evitar que tengan que alejarse de la zona escolar, o por la legitimización social que les brindan exalumnos que cursaron sus estudios en dicho plantel:

“Me inscribieron en esta escuela porque mis hermanos estudiaron aquí, es la que está más cerca de la casa, muchos de mis vecinos han estudiado aquí, entonces mi mamá dijo que estaba cerca de mi primaria y por eso es así” (Ent. 18/02/11).

Lo anterior nos muestra como la elección por la escuela de la colonia es la más indicada para la mayoría de ellos, pues, representa seguridad y confianza al ser dada tradición generacional.

Por lo que toca a la población escolar ésta cuenta, con una matrícula de 421 alumnos, distribuidos en 15 grupos. Dicha población estaba distribuida en 2011:

Población escolar por grado y grupo

GRADO	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO D
1°	29	29	32	31	31
2°	27	26	26	27	26
3°	25	24	26	25	27

Como podemos observar en el cuadro anterior, la población escolar se concentra en los grupos de primer año, sin embargo, esta se conserva durante los tres grados. La escuela no presenta problemas en la estadística y se sabe entre los vecinos que el plantel ha tenido reconocimientos en los concursos de escolta y encuentros matemáticos, lo cual la legitima socialmente como una “buena institución”.

B) Personal docente

La planta docente de esta escuela se conforma con sesenta y tres trabajadores, entre estos se encuentran: dos directivos, treinta y cuatro docentes frente a grupo quienes tienen estudios de licenciatura y posgrado, un médico escolar, tres prefectos, seis secretarías, un contralor, cuatro intendentes, un laboratorista, una trabajadora social, un orientador educativo y un conserje. Al respecto viene al caso referir lo dicho por Ezpeleta (1986):

“Para el sujeto el pequeño mundo cotidiano contiene su vida y en ella su trabajo, sus múltiples actividades, los variados sentidos con los que carga cada situación particular. Por ello, reconstruir la vida cotidiana de la escuela tiene como referentes necesarios a los sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres entre los más constantes. Ellos en condiciones sociales, culturales y materiales específicas realizan la existencia cotidiana de la escuela singular y al hacerlo refractan – con sentidos compartidos –

todos los elementos formales y no formales del sistema, fusionados con los de su entorno social.”

El profesorado en su mayoría proviene de otros planteles, aunque existen tres excepciones son los tres docentes que fundaron la escuela ellos son: la maestra de español, el laboratorista y el maestro de biología, quienes cuentan con más de treinta años de servicio en la escuela.

Un rasgo que prevalece en los docentes es la doble jornada laboral, situación que se anuda con las necesidades económicas para el sostenimiento de sus familias, una vez que el grueso de los profesores tiene como actividad central la docencia.

3.4 Descripción de la infraestructura escolar.

La Secundaria Diurna No. 298, fue creada en el año de 1976 bajo el nombre de “México - Tenochtitlán”; en honor al pueblo mexicana, ya que éste dio gran importancia a la educación, esto, dado que el tipo de sociedad que conformaba la nación mexicana antigua determinó, en gran medida, sus principales tendencias educativas basadas en la sabiduría, el estudio y el esfuerzo. Siendo estos valores considerados para la educación, los fundadores los incorporaron en el emblema institucional del plantel (escudo) mismo que se puede ver plasmado en el patio central del colegio, cuyo objetivo es hacerlos presente en la vida diaria.

A treinta y siete años de su existencia, aún pueden observar en las paredes de la escuela, los murales alusivos a la época de la conquista. Lo cual contrasta con los salones, donde se hace presente el deterioro, ya que en ellos ya no son tan visibles los murales que se pintaron.

La Escuela Sec. Dna. 298, esta delimitada por bardas de concreto, cuenta con dos accesos: la entrada principal por Av. 483 por la que ingresan alumnos, padres de familia y público en general. El amplio zaguán metálico, da frente a casas habitación donde se encuentran una papelería y una tienda; lugares recorridos por los estudiantes en su ingreso y egreso del plantel, para abastecerse de comida o materiales didácticos.

El segundo acceso se encuentra ubicado en Av. 412, funge como entrada al estacionamiento interno del plantel por estar ubicado en una avenida principal; se consideró oportuno habilitarlo para dicha actividad, ya que la afluencia de vehículos pone en riesgo la seguridad del alumnado.

La escuela tiene una superficie total del: 6,072 metros cuadrados, área escolar donde se encuentran construidos dos edificios de dos niveles y cinco edificios de planta baja, ambos se albergan 40 aulas que llevan nombres de deidades y emperadores como: Quetzalcóatl, Moctezuma, Cuauhtémoc, etc. En cada aula se encuentra alrededor de 30 bancas, un pizarrón, ocho lámparas, bote de basura, escritorio y silla para el docente.

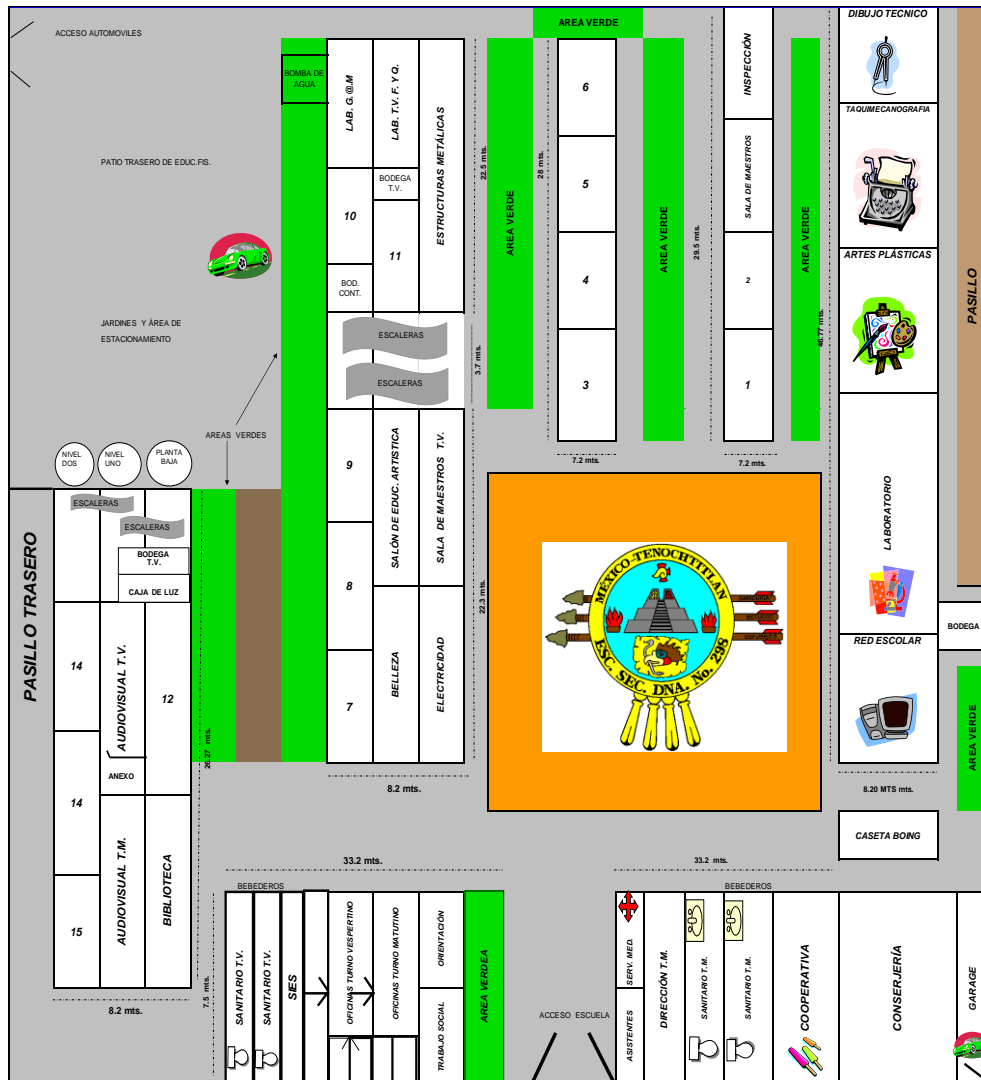
Los edificios de una sola planta. El primero da acceso a la puerta principal del plantel en este se ubica una oficina de asistencia, el servicio médico, la dirección, los sanitarios del turno matutino, la cooperativa y la conserjería. El edificio dos esta separado del primero por una pequeña jardinera que sirve como área de espera para los visitantes al plantel y como división entre los mismos; en este se encuentran las oficinas de trabajo social y orientación, y a un costado de ésta, las oficinas del turno matutino donde se ubica la subdirección del plantel, oficinas y sanitarios del turno vespertino.

En el tercer edificio se encuentran los talleres de: aula digital, artes plásticas, secretariado, dibujo técnico y un laboratorio de ciencias. El cuarto edificio de una planta baja comprende cuatro aulas que son para los grupos de segundo grado así como la sala de maestros y las oficinas de Inspección. El quinto edificio de una sola planta se encuentran los grupos de primero.

Los edificios de dos niveles se encuentran distribuidos de la manera siguiente. El primero comprende dos niveles donde se encuentran los grupos de tercero en la planta alta. La primer planta corresponde al taller de Belleza, salón de educación artística, música, laboratorio GAM, laboratorio de ciencia y en la planta baja los

talleres de estructuras metálicas, electricidad, y la sala de maestros turno vespertino.

El segundo edificio de dos plantas, comprende los grupos de primer grado en la planta alta, mientras que en la primer planta se ubican las salas audiovisuales del turno matutino y vespertino, así como la Biblioteca.



PLANO DE TRABAJO Y UBICACIÓN
ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 298 T.M.
"MÉXICO-TENOCHTILÁN"

CAPÍTULO IV

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL 3ER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1 Metodología

Es oportuno advertir que el contexto de la investigación se centró en el grupo 3C turno matutino, este criterio de selección que corrió a cargo del Director del plantel al considerar, con base a los cuadros de evaluación, el grupo más sobresaliente en la asignatura y que en él podría obtener mejores datos para mi investigación. Lo cual no consideré un dilema, pues, ya se me había otorgado la aprobación para llevar a cabo mi investigación.

De acuerdo con García Salord (1991, p.427) *“Para abordar la investigación de las prácticas escolares en el ámbito del salón de clases, se opta por los estudios de caso... Son investigaciones con profundidad, un acercamiento a lo social cualitativamente diferente al abordaje de las llamadas relaciones de lo macro, lo micro”*. De esta manera se entiende que la especificidad de estar con un solo grupo expresó particularidades que no pueden generalizarse, por lo mismo los resultados obtenidos hablan de lo que sucede en éste salón de clases y con éstos alumnos en particular.

La investigación cualitativa de corte etnográfico otorga atención a las dimensiones históricas y materiales de la realidad educativa, permitiendo nuevas formas de interpretar lo existente. Es decir sus características, alcance y proyección en la investigación, están en estrecha correspondencia con la posición epistemológica que asume el investigador ante el objeto de estudio, y no sólo con aspectos y datos cuantitativos del fenómeno. La investigación etnográfica por lo demás se caracteriza por estar basada en la contextualización: se centra en el contexto.

El trabajo de campo lo realicé durante el ciclo escolar 2010 – 2011 en los meses de febrero a junio, periodo en el que los alumnos estaban a mediados del ciclo escolar, lo cual favoreció observar la dinámica de trabajo aplicada en el aula. Las

sesiones de observación tuvieron la duración de 1 hora cada una y se realizaron trece.

La información que recabé fue interpretada en el marco contextual de la situación o medio en el cual se recolectó. Por lo demás, considerando para ella que es necesario relacionar permanentemente los incidentes más relevantes con el más amplio contexto social, partiendo de incidentes claves en que se toma como punto de referencia lo concreto y el funcionamiento de una organización social, ya que: *“En la investigación etnográfica, se trata de descubrir lo significativo, lo importante, lo que se aprecia más relevante dentro del conjunto”*(Goetz y LeCompte, 1984).

La etnografía aplicada en el campo de la educación centra su estudio en la escuela o salón de clases, lo que en, mi investigación comprendió tres escenarios, entendiendo escenario como: el contexto específico donde ocurren diferentes actividades o situaciones que sirven de marco de aprendizaje, ellos son: el aula, la escuela y la comunidad. (Ver Anexo 1).

Las técnicas etnográficas e instrumentos que se emplearon en cada uno de los escenarios para recabar la información requerida y construir el conocimiento son:

- A) La observación participativa en el aula, técnica me permitió acceder a su dinámica interna del aula, por medio de la cual captaba lo que ocurría en el preciso lugar.

Las sesiones observadas me aportaron datos crudos, relativos a la dinámica que se establece en el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera Inglés, mientras que el análisis de las actividades llevadas a cabo en el aula me permitieron identificar:

- Las practicas sociales de lenguaje,
- Las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente,
- El uso de materiales de apoyo y
- La dinámica de trabajo entre los participantes.

El uso de la técnica de observación requiere del uso del instrumento llamado diario de campo, donde se anotaron registros de los acontecimientos, experiencias educativas, y factores interruptivos que fortalecían o alteraban la dinámica escolar, mismos que contribuyeron a plasmar lo que se observaba en el aula.

Dichos registros de observación permiten ver que el libro de texto es el recurso didáctico que el docente más usa durante las clases, por lo que consideré necesario conocer qué opinión tenían los alumnos de este material. En este sentido elaboré un breve cuestionario que comprendió preguntas cerradas para responder si o no, relativas a las afirmaciones establecidas, las cuales refieren a las indicaciones, ilustraciones, contenidos, ejercicios, vocabulario, actividades y diálogos.

Cabe señalar que también se hicieron observaciones en otros lugares de la escuela como son: el patio, los pasillos, las ceremonias cívicas, acceso y salida del plantel, así como de la ceremonia de clausura del grupo estudiado. Esto con la intención de identificar si en algún momento hacían uso del Inglés fuera de la respectiva clase.

Otra técnica que apliqué es la encuesta, teniendo como instrumento el cuestionario, mismo en el que formulé doce preguntas abiertas con la finalidad de obtener información de los estudiantes con respecto a:

- Cómo viven el aprendizaje (percepción de la enseñanza, qué hacen por aprender, tiempo empleado en el estudio).
- Competencias lingüísticas adquiridas (temas aprendidos, espacios públicos donde lo utilizan).
- Sentido del Inglés (interés por aprender).

Dicha encuesta fue aplicada a 24 estudiantes, la respuesta de cada estudiante a cada pregunta se registró de acuerdo con una estructura semántica de elementos temáticos que representan aspectos relevantes sobre el aprendizaje como lo son: motivación por aprender, relevancia, utilidad y uso del libro. Esta estructura no es

taxonómica ya que se fue generando por cada pregunta; pues a cada pregunta ya analizada se agregó el total de estudiantes cuyas respuestas, con o sin especificaciones al respectivo aspecto general, conforman la estructura correspondiente.

El conjunto de los aspectos particulares, por pregunta, en los que coincide la mayoría de un grupo, conforma el perfil representacional del propio grupo.

Para conocer que competencias lingüísticas habían alcanzado los estudiantes hasta el momento, elaboré una encuesta que integró las trece competencias plasmadas por el Plan y Programas de Estudio 2006, dicho cuestionario cerrado consistió en señalar qué competencias han alcanzado y cuales no.

- B)** Entrevistas: a lo largo del trabajo de campo realice dos tipos de entrevistas (a maestros y alumnos) ambas semi-estructuradas, partiendo de un guion previamente elaborado. En este tipo de entrevista se comprendió las áreas globales a abordar. (Ver Anexo 2)

Las entrevistas aplicadas a los docentes que imparten la asignatura de Inglés en la escuela secundaria (maestro de primer grado y tercer grado), me proporcionaron información sobre:

- Trayectoria académica (formación, actualización, capacitación). Entendiendo la trayectoria como aquel recorrido que han vivido desde su formación inicial, su ejercicio profesional hasta el presente.
- Cómo vive la Reforma (qué piensa de ella y qué representa para él)
- Cómo vive la enseñanza (metodología, uso de tiempos, competencias, materiales)
- Relación pedagógica con alumnos (trabajo con adolescentes, límites, dilemas, negociación).

En las entrevistas informales dirigidas a los alumnos seleccioné cuatro alumnos del grupo de 3C. Su selección se debió a que previamente logre identificar en las observaciones de clase alumnos participativos, no participativos, líder positivo, líder negativo, mismas entrevistas que me permitieron entender la visión de los entrevistados con respecto a la asignatura:

- Aprendizaje de una segunda lengua
- Competencias adquiridas (Anexo 3)
- Intereses.
- Uso vivencial del Inglés

C) Encuestas a la comunidad, hice uso nuevamente de la técnica de encuesta y el respectivo cuestionario, dicho instrumento estuvo integrado por cinco preguntas abiertas (Ver anexo 4); se aplicó en una junta de evaluación (firma de boletas); en un inicio consideré que la mayoría de los padres asistirían permitiéndome tener el mismo numero de cuestionarios que por alumno, sin embargo, solo asistieron 18 padres de familia de 24. El instrumento refleja cómo los padres de familia apoyan el aprendizaje de una segunda lengua: el Inglés, y comprendió los siguientes aspectos:

- Relevancia porqué su hijo debe de aprender Inglés
- Materiales que cuenta en casa para el apoyo del aprendizaje.
- Apoyo personal en casa para con su hij@.
- Aprendizaje formal fuera del aula.

Como se puede observar cada escenario proporcionó información relevante para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

4.2 Análisis de datos

Las categorías se construyeron a partir del análisis de datos obtenidos y teniendo como base las preguntas de investigación formuladas al inicio de la investigación. Este no fue un proceso lineal, sino que lo construí en un ir y venir, proceso donde la reflexión me permitió dar significado a lo sucedido, a lo vivido.

Los pasos que se llevaron a cabo comprenden y estuvieron orientados por la observación, registro, transcripción, categorización, clasificación, interpretación y entrecruzamiento de los discursos captados a través de los instrumentos aplicados, proceso que permitió articular y producir un meta - relato, donde están presentes las voces de los protagonistas o participantes de la investigación (estudiantes, maestros y padres de familia).

El análisis del discurso se abordó desde el estudio de las conversaciones que se establecieron entre el docente y el grupo. Los referentes teóricos que me apoyaron en dicha actividad fueron: La propuesta teórica que fundamenta el análisis del discurso a partir del texto de Calsamiglia Blancafort (2001). Donde el contexto establece las dimensiones del espacio, el contexto social y el sentido de lenguaje que los actores desarrollan.

De acuerdo a esta autora el contexto discursivo hace referencia a las circunstancias espacio y tiempo en las que tiene lugar dicha conversación; mientras que su importancia, radica en que a partir de éste, se comprende el valor o el sentido de las palabras en el acto del habla.

Con esa premisa se procedió a examinar los materiales empíricos que se obtuvieron, y para conocer el sentido de las acciones de los sujetos. Los referentes teóricos para ello fue necesario usar estrategias como el uso de marcadores (colores) para señalar las distintas referencias de los textos a ciertas categorías; así como para reconocer los deícticos e identificar personajes, tiempo y espacio, anécdotas y acontecimientos

Según Jakobson (1957), Citado por Calsamiglia *“los deícticos son elementos que conectan la lengua con la enunciación y se encuentran en categorías diversas (demostrativos, posesivos, pronombres personales, verbos, adverbios) que no adquieren sentido pleno más que en el contexto en que se emiten”* (Calsamiglia, 2001, p.116).

Los elementos deícticos organizan el tiempo y el espacio: sitúan a los participantes, el momento y el lugar de la comunicación. Existen cinco tipos de deixis que son:

- la personal (expresada con los pronombres personales);
- la espacial (formulada con adverbios de lugar);
- la temporal (mediante locuciones de tiempo);
- la social (refleja el estatus social),
- y el textual (pronombres personales neutros).

Otro referente teórico que contribuyó a mi análisis fue el trabajo de Courtney B. Cazden (1991, p.39) titulado “El discurso en el aula”, donde se establece que la secuencia tripartita IRE, refiere a la que la interacción entre el maestro y alumno se desarrolla a partir de conversaciones, donde el docente domina la situación del aprendizaje comenzando con preguntas o instrucciones (I) y los alumnos responden (R), posteriormente a ello, el maestro hace un juicio de valor sobre lo que los alumnos enuncian (E). Este modelo de discurso esta presente en las clases observadas y como se deja evidencia en el apartado que corresponde a las categorías de análisis.

El uso de estos referentes teóricos requirió revisar las diversas disciplinas implicadas en el análisis del discurso, donde consideré relevantes para mi trabajo, el sociológico y la sociolingüística interaccional. El primero por interesarse en comprender la realidad social desde una perspectiva micro, a partir de la observación, descripción y análisis de las acciones que llevan a cabo las personas

en el acontecer dialogal y quehaceres cotidianos, lo mismo que el del interaccionismo simbólico, por cuanto sitúa, en primer plano, la <microsociología>, el papel que desempeñan las interacciones en la vida social y los significados, una vez que en la interacción social, éstos son producidos seleccionados, organizados, reproducidos y transformados en los procesos interpretativos, en función de sus expectativas y propósitos.

Por lo que toca al uso de la sociolingüística interaccional, lo hice por cuanto *“recoge las aportaciones de la etnografía y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas.”* Calsamiglia (2004, p. 21). Teniendo en mente lo anterior, se procedió a examinar los materiales empíricos que se obtuvieron.

Asimismo, para el estudio discursivo fue necesario establecer unidades básicas, el enunciado, entendido como el producto concreto que enuncian los protagonistas.

Una vez que se examinaron y marcaron los deícticos contenidos en los discursos, procedí a rescatar de cada material los enunciados recurrentes que dan lugar a las categorías, a fin de articular y representar, en cuadros, las precisiones, que a su vez permitieron elaborar los relatos, mismos que integrados me permitieron construir progresivamente un meta-relato en la Enseñanza del Inglés desde una perspectiva narrativa.

También recurrí a la metáfora del paisaje de Bruner (1988) citada en Bolívar Antonio (2002) que al respecto dice: *“el relato ha de remitir al lector/escritor, según sea el caso, a construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y de las intenciones”*. Sobre esta base, a medida que se llevaba a cabo, a lo largo del análisis de los discursos o dipticos o contenidos en las entrevistas, observaciones y registros del aula, se me hicieron continuas las referencias que retratan la realidad interna del aula y que dan cuenta de sus dos paisajes, ya que a partir de las experiencias narradas en el discurso se puede construir el contexto externo.

4.3 Categorías de análisis

De acuerdo a los escenarios (aula, escuela y comunidad), descritos en el apartado metodológico y a los datos recabados en cada uno de ellos, las categorías que se hicieron presentes y responden a las preguntas de investigación son las que en el correspondiente apartado se enuncian. Los factores que determinan la enseñanza de la lengua extranjera Inglés en la Escuela Secundaria son:

C#1 La Trayectoria Académica del docente, elemento central en la enseñanza de cualquier asignatura; entendida como aquel recorrido que ha vivido desde su formación inicial y su ejercicio profesional, hasta el presente, donde está implícita la actualización y la capacitación.

Las entrevistas aplicadas a los docentes que imparten la asignatura de Inglés en la escuela Secundaria me permitieron obtener información correspondiente a su trayectoria académica. La primera entrevista (E#1) corresponde al maestro que atiende a los grupos de primer grado, quien tiene dos años de servicio. La segunda entrevista (E#2) corresponde al maestro que se ocupa de los estudiantes de tercer grado, quien cuenta con diecisiete años de servicio.

Maestro de 1° “Estudí en la Normal Superior. Generación 2004 -2008... algunas materias que cursé fue una embarradita, por ejemplo las materias de psicología del adolescente, fue una embarradita ahí, porque ya estando aquí es mucho muy diferente, porque ya estando aquí hay güey, uno por la zona y dos porque no es lo mismo cuando estas allá de que vas 2 o 3 semanas a practicar a que ya estés de lleno y que eres el responsable, eres el que tiene que mantener el orden”. (E#1, p.2)

Maestro de 3° “...yo estude en la Normal Superior de México la que está en Manuel Salazar, ¿sí?, en Azcapotzalco. Soy de la generación 1991 – 1995”. “Llevé materias como fonética, gramática, pero como te comento, si no hay laboratorio, ¿sí?, si no hay un lugar adecuado para realizar esa materia, aunque lleves la materia como la lleves, no va a resultar. Si no tienes a los

*maestros con la capacidad para hacerlo, no vas a aprender lo que debes.
Uno con sus cursos que tomo se defiende uno cada vez más.. (E# 2, p.5).*

Como se puede apreciar, ambos casos coinciden en haber egresado de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Y si bien, con una diferencia de catorce años de experiencia laboral, los profesores, consideran que dentro de su formación inicial algunas asignaturas cursadas dentro de la licenciatura no fueron abordadas con profundidad, la realidad dentro del centro donde se labora supera lo que se aprende en la etapa de estudiante.

Lo anterior deja ver que el proceso para llegar a ser buen profesor implica algo más que conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias, ya que las horas de observación y vivencia dentro de las aulas contribuyen a configurar un sistema de creencias propias de lo que es la enseñanza y del cómo debería de ser ésta, a la vez que dichas creencias se fortalecen o cambian, una vez que el sujeto se inmiscuye en el campo de la docencia y comienza a recibir una formación formal, en la que se le exigen herramientas de lo que implica aprender a enseñar, pues, como se puede apreciar en los textos o registros del aula el docente enfrenta cada día nuevos retos y de ellos también aprende. Al respecto Marcelo (2009, p.35) refiere que la construcción de la identidad profesional se inicia durante el periodo de estudiante en las escuelas, pero se consolida después de la formación inicial, y se prolonga durante su ejercicio profesional. Tales son los casos señalados donde encontramos uno con dos y otro con diecisiete años de servicio, respectivamente.

De acuerdo a lo citado con anterioridad podemos rescatar y decir que en la trayectoria académica, que si bien la formación inicial que se recibe dentro de las aulas constituye solo una parte de la historia del docente, su identidad esta influida por aspectos personales, sociales y cognitivos que determinan su realidad de acuerdo a las condiciones del contexto donde labora.

Con respecto a la actualización o capacitación los docentes expresaron aspectos que reflejan la secuencia de su trayectoria, como sigue:

Maestro de 1°“Pues hasta ahorita a mi no me han informado de algún curso que tengamos que tomar, en ese aspecto no, bueno a mi no, no me he enterado” (E#1.p.3)

Maestro de 3°“Actualmente si se ha lanzado mayor capacitación pero en línea, por las tecnologías. Eso depende de ti, porque ellos mandan la información y ya depende de ti si deseas capacitarte o no. Hay también, capacitaciones presenciales y también, lanza la convocatoria la SEP y ya depende de uno” (E#2. p.2-3).

Entonces, pese a que ambos maestros laboran en el mismo plantel e imparten la misma asignatura, no han tenido la misma información con respecto a los cursos de actualización de la SEP.

Para el nivel básico, según el Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 lo establece, la actualización docente es una actividad que realiza el Estado a través de los lineamientos que la SEP encomienda a los Centros de Maestros. Esta actualización, destinada a los profesores en servicio de los tres niveles de la educación básica, y que: *“La función inicial del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo.”* (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995, p.61).Lo cual aplica para la enseñanza del Inglés en Educación Secundaria.

Así, si se va a actualizar a los profesores en contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, lo es forzosamente para que ellos tengan la formación teórica y metodológica correspondiente, para responder a las exigencias de los nuevos planes de estudio, de lo contrario si no se tienen estas herramientas teóricas

quedarán rezagados y su enseñanza será limitada. En este último caso sólo podrá cumplirse con una exigencia administrativa, pero no académica.

Es importante por lo tanto señalar que la actualización docente requiere temáticas acordes a las necesidades de los docentes, donde se aborden objetivos concretos de lo que se pretenda alcanzar, con aplicación en el campo laboral y así poder salir avante, pese a las condiciones socioculturales del contexto específico en que se labora, ya sea de nivel o modalidad.

En ello incide la implementación de nuevas reformas educativas, a través del tiempo, mismas que han transformando la profesión docente, y hasta cierto punto, su identidad, una vez que las demandas de la sociedad son cada vez mayores y se requiere la ampliación de tareas docentes que antes eran consideradas como habituales.

Por ejemplo, a partir del ciclo 2006-2007, las escuelas secundarias de todo el país aplicaron nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384 y que en Inglés implica hacer uso de las prácticas sociales de lenguaje.

C#2 La categoría: Cómo vive la Reforma el maestro (qué piensa de ella y qué representa para él) permite tener conocimiento sobre cómo los docentes están implementándola.

El maestro de primer grado comenta que “medio conoce” la reforma a partir de su incursión en el campo laboral, la cual se dio en el 2008; refirió también que en la Normal no se le enriqueció acerca de ella, y que solo la comentaron, pero no se analizó. Al insistirle sobre el objetivo en particular y por querer conocer que sabía acerca de la misma, hice algunas precisiones a las cuales el respondió aludiendo a las nuevas boletas de educación básica.

“Fue hasta que me incorporo, estee si la manifestaron, pero todavía no era muy de lleno... que nos dijeran bien cuáles eran los cambios, prácticamente era la misma burra pero revolcada, el punto era que hasta

cierto punto desventajas, por ejemplo, con lo nuevo de ahorita ¿no?, hay otra reforma o algo así, donde solo vas a evaluar por los tres años y hasta dónde vamos a parar” (E#1.p.3.)

Por su parte, el docente de tercer grado refirió a grandes rasgos cómo se dio la capacitación para trabajar el nuevo Plan de Estudios 2006 derivada de la RIEB.

“- Al inicio de la reforma, supuestamente se da un cambio y se trata de dar al maestro mayor capacitación, pero en si, no son capacitación, porque cuando nos mandan al curso muchas veces es como una simulación, porque tu esperas encontrar algo nuevo y te encuentras con lo mismo, y además son personas que no tienen la experiencia, no son personas idóneas. A veces son secretarías que mandan de Dirección operativa”...(E#2. p.2).

Y sustentó lo dicho diciendo:

*“...con la reforma todavía muchos de los maestros no sabemos que desea”.
(E#2.p.3)*

“se nos dio capacitación, en unas sesiones, de un día o dos días, durante 2 o 3 años, pero ni las mismas personas que iban a darnos la capacitación sabían realmente lo que deseaban. Entonces, de nada sirvió, fue tiempo perdido, para que te dan una capacitación, cuando ni la persona sabe realmente lo que desea, ni los de allá arriba, saben lo que desean” (E#2.p. 3).

“la reforma tiene que hacerla el maestro, no las autoridades, las autoridades te lo mandan por escrito, pero nunca te dicen que se pretende, que desean. Tu maestro de acuerdo a tu experiencia, de acuerdo a tus años de servicio aplícalo” (E#2.p.10)

De acuerdo a lo comentado por este docente es evidente que la falta de atención y compromiso, de parte de las autoridades, al enviar gente no diestra en la temática de capacitación genera, descontento por parte de los maestros que acuden a los

mismos, pues no obtienen información adecuada sobre lo que deberán hacer frente a grupo. Previéndose en aquello que Giroux (1990, p.171) señala cuando dice: *“Los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reduce a la categoría de técnicos superiores”*.

Pues las reformas educativas que se implementan dejan de lado la opinión y experiencia de los docentes al momento de formularse. Esto es debido a que el docente es considerado un aplicador de estrategias, no un profesional de su área. Lo anterior ha generado que las condiciones de trabajo sean vistas como proletarización y tecnificación de los contenidos.

Y si bien para reivindicar el papel del maestro debe realizarse una autocrítica a su labor, también se requiere analizar cuál ha sido su preparación y sus formas de enseñanza. Tal análisis le permitiría por una parte que él llegara a ser consciente de que no es un simple aplicador sino un docente que puede transformar su práctica.

Revisando los materiales del Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, encontré en ellos que, para apoyar el fortalecimiento académico y garantizar la reforma curricular de este nivel, y que se logren los resultados esperados, la SEP elaboró una serie de materiales de apoyo para el docente (Plan de Estudios, guías para orientar el conocimiento del Plan de Estudios, antologías de textos y materiales digitales con textos), más si bien estos materiales pretendía que mediante el análisis individual y colectivo los maestros reflexionaran sobre sus prácticas y se apropiaran de propuestas novedosas que les permitieran tener mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, lo anterior contradice lo que los maestros mencionaron.

Por lo que toca al taller SEP (2006, p.5) menciona que se habrían de fortalecer equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio, asimismo, que habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los equipos a los colectivos escolares y que la SEP iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre la Reforma a través

de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de Internet”. Nuevamente los testimonios de los maestros nos dicen que, en la práctica la realidad es otra.

Lo anterior son acciones que se afirma, se llevaron a cabo en los talleres de actualización. Sin embargo, en la percepción de los docentes la información dada en ella no tiene trascendencia, pues como puede apreciarse en la entrevista, al docente de 3er grado, dichos elementos de ella, no se mencionaron ni tampoco lo hicieron los materiales que se describieron. En el discurso del profesor, el uso de la primera persona del plural, al externar que “no sabemos que se desea”, a pesar de que en ningún momento él externa que desconoce la misma, se generaliza, al comentar que los maestros no saben qué es la reforma; asimismo, que existen incertidumbres con respecto a lo que se pretende hacer. Lo interesante aquí es señalar que aunque ya han transcurrido cinco años de implementar la Reforma, los maestros no tiene conocimiento real de ella, entonces: ¿cómo está siendo llevada a cabo la enseñanza en el aula?. La respuesta a ello refiere a la categoría tres.

C#3 La forma en que el maestro vive la enseñanza del Inglés en la Escuela Secundaria (metodología, uso de tiempos, competencias, materiales.)

Para captar la información relativa a estos aspectos hice uso del análisis tanto de las observaciones de clase, el diario de campo y la encuesta dirigida a los alumnos, donde se les interrogó sobre la forma de enseñanza y los recursos utilizados por el docente, lo mismo que de la entrevista. Al respecto es preciso señalar que en solo consideré las aportaciones del docente de tercer grado, debido a que el grupo que observé es de dicho grado. Cuando se le cuestionó al docente qué método de enseñanza utiliza respondió:

“tu tienes que ser ecléctico, tomar de aquí de allá, ver lo que realmente te está funcionando, y ver, sobre de eso irte, no te puedes ir, de algo que te esta funcionando, yo puedo hacer la clase visual, si me respondió continúo,

pero tomando de aquí y de allá, no solo estar en lo comunicativo, porque también les aburre, el que tú nada más estés en parejitas, parejitas, llega el momento en que ya no están en lo que deben estar, ya están platicando de otras cosas, entonces, tienes que ir variando, en la misma clase tienes que ser, variar tus dinámicas, actividades, ya practicarón ahora vamos a escribirlo, ya entro otro aprendizaje. Hay que ser ecléctico” (E#2.p.9)

Lo anterior tiene sentido al considerar que mantener la atención de los alumnos requiere de una gran diversidad de estrategias, para evitar caer en la monotonía, sin embargo, al momento de observar las sesiones me percaté que la dinámica de la enseñanza era muy reiterativa, pues, el único recurso didáctico que el maestro utilizaba era el libro de texto. Este material “Barea Cecilia y Rash Boyd (2008) “Student’s Book Conections Three”, de Editorial Nuevo México” fue enviado por la SEP para servir de apoyo a la aplicación del programa en los contenidos de clase; su importancia entonces radica en otorgar el día viernes un uso exclusivo para trabajarlo, no haciendo uso de otro recurso didáctico durante las clases; así fue que consideré oportuno diseñar en mi instrumento un apartado que correspondiera a este aspecto, el material, y que éste a su vez me permitiera conocer la opinión de los alumnos con respecto al mismo.

Las opiniones por parte de los alumnos con respecto a la forma de enseñanza del docente, dejan ver que no les gusta la forma en que se enseña; debido a que el maestro no les explica bien los contenidos, su forma de enseñanza no es suficiente y que los temas son reiterativos, por lo que se vuelven aburridos, además se les habla más en español que en Inglés en las clases, si bien puede ser justificable por el hecho de que los alumnos no traen los materiales, y se distraen en las clases.

Con respecto a los materiales que utiliza el docente para enseñarles a los alumnos, los estudiantes comentaron que los recursos utilizados en las clases son el pizarrón y el libro de texto y que como estrategias de enseñanza hace uso de diálogos, oraciones, listas de vocabulario o verbos.

En dicho instrumento se les cuestionó también si el libro contribuía al aprendizaje y a ello un buen número de alumnos respondió que si, ya que permite que practiquen el Inglés, por medio de los ejercicios. Sin embargo, uno de los estudiantes mencionó que el docente no hace buen uso del material, no especificó el porqué, pero, quizás por lo observado, se deba a que el docente únicamente lo utiliza como cuadernillo de ejercicios.

A continuación presento un cuadro donde se exponen los criterios que consideré oportuno cuestionar a los alumnos con respecto al libro. En el lado derecho de las columnas se anotó con número la frecuencia de respuesta por parte de los alumnos.

PREGUNTAS SOBRE LIBRO DE TEXTO

El propósito de la presente tabla es conocer tu opinión con respecto al libro que ocupas en la clase de Inglés. En la primer columna se enuncian aspectos a evaluar y en las siguientes columnas de la derecha deberás de seleccionar con un tache si es un si o un no.

ASPECTOS A EVALUAR EN EL LIBRO DE TEXTO	SI	NO
1.- SON CLARAS LAS INDICACIONES	14	10
2.- LAS ILUSTRACIONES FAVORECEN AL APRENDIZAJE	16	6
3.- LOS CONTENIDOS SON INTERESANTES	10	14
4.- LOS EJERCICIOS SON ADECUADOS	14	9
5.-EL VOCABULARIO ES CLARO	11	11
6.- LAS ACTIVIDADES SON INTERESANTES	8	15
7.- LOS DIALOGOS SON FACILES DE COMPRENDER	8	16

Como se puede apreciar en el cuadro anterior las opiniones de los alumnos son diversas, ya que algunos consideran que pese a que las indicaciones para resolver los ejercicios son claras, los contenidos que se abordan son poco interesantes y, por lo tanto, las actividades también lo son; cabe mencionar al respecto que libro está integrado por cinco unidades de trabajo y los contenidos que maneja son los siguientes:

Unit 1 Memories	Past Simple and Past continuous
Unit 2 Rules and Regulations	Modal verbs must and have
Unit 3 Food and drink	Countable and Uncountable
Unit 4 Planning Holidays	Future
Unit 5 Life in the future	Future

Todas las unidades mencionadas presentan diálogos, los cuales son considerados por los alumnos difíciles de comprender, debido a que estos abarcan conversaciones más extensas que, a su vez, requieren un mayor uso de vocabulario para poder entender el sentido de la conversación. Un factor relevante que quizás no favorece dicha comprensión es que el docente utiliza los ejercicios del libro como actividades a desarrollar de manera individual en clase, limitándose para ello a dar solo las indicaciones de una serie de páginas que deberán de cubrir en un lapso de 50 minutos. Es de comprender que no existe un trabajo guiado por parte del docente lo que genera dispersión en las actividades, y origina que al momento de resolver los ejercicios, los alumnos carezcan del apoyo necesario para poder resolverlos, utilizando solo las ilustraciones del libro como referente de lo que habrá de realizarse o permitiendo el comprender de lo que tratará el mismo.

Al respecto Edwards Neil (1994, p.22) Stubbs y Robinson (1979), identificaron la estructura básica de intercambio en el aula << I, R, F>> misma que comprende una iniciación por parte del maestro, que provoca una respuesta por parte del alumno, seguida de un comentario evaluativo o *feedback* del maestro. Estudiando la secuencia del discurso, se puede hacer un estudio detallado de que manera los maestros seleccionan partes del conocimiento para presentarlo a los alumnos, de que manera rompen con los temas y ordenan su presentación, etc. Por su parte Cazden (1991, p.39) habla de que *“existe una secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación (IRE) y concluye que éste es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados”*.

En el siguiente fragmento de clase que duró cerca de 45 minutos, se observa claramente en el discurso escolar que se desarrolla en el aula.⁷

M: Good morning? **(Inicio)**

As: Good morning teacher. **(Respuesta)**

⁷ Hay en total cinco filas y solo han acudido 12 alumnos de 25. Pese a ello, las filas se siguen respetando como tal, aunque solo exista un solo alumno por cada una de ellas. Las bancas están orientadas hacia el pizarrón, donde se encuentra a su vez el escritorio y la silla del profesor. (D.C)

M: How are you today?(I)

As: I'm fine, and you?(R)

M: Fine, thank you,(R)(Evaluación)

M: Sit down please. Ok. Open your book on page ninety six. ¿ok? En la pagina 96 van a escribir el nombre de los utensilios de cocina, ya saben; en la parte posterior de su libro viene un vocabulario ilustrado, vean ese vocabulario ilustrado y pueden escribir (I).

M:Después van a relacionar las oraciones, de la columna A con la columna B y después van a poner cuales de éstas, cuales de estos productos son contables e incontables.(I)

Aa: ¿Cómo, cómo?(R)

M: Cuales de estos productos son contables e incontables, eso ya lo vimos. ¿si?. Después van a ordenar, y a poner el verbo que corresponde en ésta receta. ¿Cómo se va a preparando?. Es de camarones fritos. Colocando 1, 2 en el número que corresponde. ¿ok? (I)

Ao: ok (R)

M: ok, los verbos los tienen aquí en el recuadro este...?(E)(I)

Ao: Vino(R)

M: Vino o fiusha no lo sé, completen las instrucciones, aquí ya van a completar las instrucciones poniendo el verbo que corresponde. (E)

Ao: ok (E)

M: Ustedes ya lo ordenaron ya nada más ponen el verbo que corresponde.(I)

Ao: ¿Y los que no traen el libro?(R)

M: Para los que no traen el libro, su compañera está poniendo unos datos.(I)

Ao: ¿Unos qué?(R)

M: unos datos para hacer una presentación de esas personas, en tercera persona. Recuerden para las terceras personas. Para las mujer ¿va a hacer? (I)

As: She, (R)

M: ok. (E)

M: ¿Para el hombre?(I)

As: He (R)

M: Si (E)

Como se puede ver, en esta breve sección tomada del registro en clase, durante la observación de esta sesión, el profesor dio un total de 36 Instrucciones de inicio, explicando dos actividades que debían de realizarse. En el desarrollo de las indicaciones brindadas por el profesor, se encuentran muchas y variadas explicaciones orientadas a la realización de diversos ejercicios diferenciados entre quienes traen el libro y quienes no lo traen.

En el primer caso:

- *van a escribir el nombre de los utensilios de cocina.*
- *van a relacionar las oraciones, de la columna A con la columna B.*
- *van a poner cuales de éstas, cuales de estos productos son contables e incontables.*

- *van a ordenar, y a poner el verbo que corresponde en ésta receta.*
- *van a completar las instrucciones poniendo el verbo.*
- *van a poner la cantidad*
- *van a ordenar el diálogo.*
- *van a completar las oraciones.*

En el segundo, aquellos alumnos que solo traen la libreta.

- *me van a hacer la presentación de un compañero y una compañera*

En ambos casos, al comienzo de la primera instrucción, los alumnos se muestran atentos, ya que el maestro toma un libro de sus alumnos y comienza a dar la explicación de los ejercicios, señalando en el mismo dónde deberán de responder. Sin embargo, la atención se va perdiendo poco a poco debido a que las indicaciones se dan de manera muy rápida.

También pude observar que aquellos alumnos que no traen los materiales (libro o cuadernillo), solo observan, platican o ríen entre ellos,... situación ante lo cual, el maestro vuelve a brindar dos explicaciones, una para aquellos que traen el material y otra para el ejercicio del pizarrón; lo que origina que la atención de los alumnos se disperse, pues, él explica las actividades orientadas al libro de manera muy rápida.

Los alumnos que traen el libro siguen la instrucción, realizan las actividades que están relacionadas con el bimestre #3, es decir, con los temas vistos durante la semana, los cuales indican que se resuelvan cuatro páginas de ejercicios. Más esta es salvo para aquellos que realizan el ejercicio del pizarrón, pues la actividad está orientada a realizar una presentación por escrito en tercera persona. Por lo tanto en una misma sesión se observan dos contenidos: *food and drinks* y *personal identification*.

Las actividades que refiere el libro son diez, relativas a: ordenar, organizar, numerar, completar, escribir y leer. Como referente se observan ilustraciones y ejemplificaciones.

El ejercicio del pizarrón, brinda datos generales de un hombre y una mujer. Los cuales deberán de ser utilizados en el ejercicio de presentación, para ello se coloca, como referente, la imagen, la cara de un hombre y una mujer y debajo de cada uno se anotan datos generales.

Viene al caso recordar aquí que de acuerdo al Plan y Programas de estudio 2006 las prácticas sociales de lenguaje que se pretenden desarrollar en la sesión son:

- Elaborar un sándwich (libro)
- Presentar a un amigo (a) (pizarrón)

En ambos contenidos se utilizan como referentes el vocabulario, los apuntes previos (diálogos) y el libro de trabajo. Más en este caso cada uno se responde de manera individual, lo cual, de acuerdo a los materiales con los que cuente el alumno podrá resolver los mismos.

En el análisis de la construcción del discurso en el aula, de ésta sesión se observa también que las intenciones del hablante, en este caso el docente, están marcadas por presupuestos sobre del “tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende del significado de las palabras o enunciados misma que se basa en el conocimiento previo que se da por supuesto y compartido con las personas que participan en el acto de comunicación”. (Calsamiglia 2004, p.190) Lo cual queda ilustrado en los segmentos siguientes:

M: van a escribir el nombre de los utensilios de cocina, ya saben

M: Cuales de estos productos son contables e incontables, eso ya lo vimos. ¿si?.

M: ponen el verbo que corresponde

M: Eso ya lo vieron desde primero

Ao: Pero no teníamos maestro. ¿no lo recuerda?

M: Pero el maestro llegó y me imagino que retomó eso.(O. C#6)

Este tipo de expresiones por parte del docente, nos muestran que él da por hecho que los alumnos ya conocen vocabularios, contenidos, verbos y expresiones, y que da por supuesto un saber enciclopédico que los alumnos han de dominar, debido a que - en su imaginario- ya lo vieron en los años anteriores; lo que no siempre es una realidad, pues diversos factores influyen en el aprendizaje de los contenidos por los alumnos.

En el análisis del discurso se aprecia también cierta falta de comprensión de parte de los alumnos en las instrucciones, como resultado de una mala interpretación que existe entre la transacción de información, entre el emisor y el receptor. Ejemplos:

M: En el ejercicio 4. Van a leer la siguiente receta y la van a escribir en orden.

Recuerden ¿con qué vamos a iniciar?, ¿con qué palabra? (I)

As: Good morning!! (R)

M: No, no, no!! Para lo que son las secuencias. Es first. (E)

Ao: Maestro ¿cómo se dice delgado?

M: Está en el pizarrón "thin". ¿A quién estas presentando Daniel?

(pregunta el maestro a un alumno) ¡¡ Haber léelo!! (I)

Ao (Daniel): Él es Antonio, su apellido es Ortiz ...(R)

M: No, no, no!! léelo pero en Inglés.(E)

Ao: He's Antonio, his last name is Ortiz, he is from Mexico, he lives in 5th avenue, he is Mexican, his friend is...(O.C.#6)

Los anteriores segmentos del registro de aula, muestran algunas de las malas interpretaciones por parte del maestro al brindar instrucciones a los alumnos; el hecho de que la sesión sea en Inglés hace más presente estas prácticas, pues, en el proceso de apropiación de vocabulario o de expresiones por parte de los

alumnos, el maestro habría de ser más puntual al dar la instrucción de lo que se desea, de lo contrario se caerá en deficientes malinterpretaciones.

De acuerdo con (Tuson y Unmuno, 1999) la comunicación tiene una compleja serie de implicaciones, que van desde la intención del hablante a la interpretación del mensaje del receptor; a través de un proceso de inferencia basado en conocimientos previos, y el establecimiento de hipótesis, pues es de esta manera que el receptor elabora y comunica una respuesta.

A mi parecer dicho proceso, lo realizamos en el transcurso de nuestras actividades cotidianas de manera reiterativa. Sin embargo, no siempre existe una buena comprensión de la información recibida o emitida lo que origina un malentendido, proceso que se produce cuando no se activan los conocimientos o esquemas cognitivos apropiados. Por ejemplo, cuando la hipótesis que se establece como interpretación es errónea o inapropiada. Como se puede observar en lo que sigue:

La siguiente página del libro, representa uno de los ejercicios que los alumnos deberán de resolver.

EXERCISE ONE!

Look at the pictures below and write a shopping list. Use the words in the box to help you.



Shopping List

1/2 kilo of cheese

1/2 kilo
cartons
loaves
liters
dozen
cans

EXERCISE TWO!

Order the following dialogue. Write numbers from 1 to 6.

- () Yes. I want some oranges.
- () A packet, please.
- (1) Good morning. Can I help you?
- () How many do you want?
- () How much sugar do you want?
- () I want twelve oranges and some sugar, please.

M: ...esta poniendo los datos y me van a hacer la presentación. Ya que terminen van a hacer la presentación de un compañero y una compañera más. Bueno las personas del libro, pasen a la página 102 también. Ustedes me van a poner la cantidad, ¿sí?, que deseen de los productos que vienen aquí. Ya les dieron a ustedes aquí una cantidad ¿ok?.(I)

As: Ok(R)

M: Ahora, ¿qué cantidad hay de cada cosa?, por ejemplo: dos latas de atún. Lata viene siendo can. (I)

As: Pan?(R)

M: No. **Can. como poder.** Entonces ¿Cuántas latas hay?(E) (I)

As: Dos

M: Two cans of tuna fish. A tuna fish viene siendo el atún ¿sí?. Si hay alguna palabra que ud desconozcan...(I)

Ao: Ahí esta el diccionario

En este segmento es visible que el docente está brindando dos instrucciones al mismo tiempo; según la categoría de alumno, es decir, una para los que traen material (libro) y una para los que no lo traen.

Lo cual obedece a su firme propósito de evitar el desorden en el aula. Ante esta ambigüedad de indicaciones, existen malinterpretaciones entre los miembros de cada grupo de alumnos, por el hecho de que muestra y brinca de información en información, además de que el docente, no se detiene a explicar con mayor precisión el sentido de la palabra “can” de acuerdo al contexto en que se utiliza la misma, haciendo, en este caso, uso de la misma como sustantivo, y no como verbo.

Asimismo, se observa que todas las instrucciones que el maestro brinda lo son predominantemente, con respecto al vocabulario, lo que los alumnos identifican recurriendo al diccionario del libro, como un recurso que siempre deben utilizar para las dudas.

Cuando se le cuestionó al docente con respecto a que otras estrategias implementaba para la enseñanza comentó:

*“yo trabajo con el libro, con algunas fotocopias que trae uno pues trata de poner estrategias de lectura, basándose en el dibujo, en la estructura del texto, en los cognados, hay muchas estrategias, yo empiezo con lo básico”
(E#2.p.8)*

En el siguiente fragmento también se pueden apreciar los pasos o estrategias del maestro al ejercer la docencia, lo cual representa elementos en la construcción del discurso:

“(yo les pongo, primero hago un dialogo1), (lo digo2), (ellos lo leen3) y (después repiten4) ese dialogo pero con diferentes (palabras que tienen que cambiar5) para el uso de vocabulario nuevo, entonces poco a poco adquieren vocabulario que les permitirá tratar de aprender sino todo, someramente a que se refiere el texto. Entonces hay varias cuestiones que (yo manejo que son: tiempos6), (cognados7), (lo visual8), (la estructura del

texto 9) para que ellos sepan si este texto trae un oso panda en mi fotografía, entonces esto va a tratar de osos panda, entonces se van familiarizando, va a tratar del oso panda ahora me voy sobre los cognados que podríamos ponerle al oso panda, no aggressive (no agresivo), con eso van sacando un contexto general, al final de que leen ellos, yo (les pido que en español, no en Inglés me digan de que trato el texto o entienden¹⁰), ellos ya (me ponen en un resumen breve¹¹), de que trato el texto” (E#2.p.8)

Lo anterior me permite conocer las estrategias utilizadas por el maestro, en la enseñanza y aprendizaje del Inglés.

La dinámica de enseñanza utilizada por el docente parte de la elaboración de diálogos, estos son copiados por los alumnos y posteriormente sustituyen palabras para formular nuevas expresiones. Esto ha generado un contexto de enseñanza donde existe complicidad por parte de los actores; el maestro simula enseñar al copiar un dialogo en el pizarrón (por ejemplo) y el alumno simula aprender por cambiar ciertas palabras.

Asimismo, la interacción entre el profesor de Inglés, el saber y el alumno esta determinada por prácticas tan sutiles e inconscientes que se han convertido en hábitos que se ajustan a una relación donde todos se dan por satisfechos ante lo que sucede en el aula.

Cabe señalar que bajo esta forma de trabajo, el propósito general de la enseñanza del Inglés ha quedado relegado, pues los estudiantes no se están involucrando en un proceso de aprendizaje significativo con la lengua, al no hacer uso de ella en su cotidianeidad, lo que imposibilita el que aprendan a utilizarlo como una práctica social de lenguaje al no propiciar experiencias que permitan la interacción de diversos tipos de textos orales o escritos que no favorecen la expresión oral de la asignatura.

C#4 La siguiente categoría, referida como: La relación pedagógica entre los docente y el alumnado; implica las relaciones normativas y obligaciones que han de regir la relación maestro- alumno en el entorno escolar, mismas que van desde las permisiones, hasta los límites que se negocian en clase, para el desarrollo armonioso de las actividades

Cabe decir que en la cotidianidad de las actividades escolares, los docentes tienen que hacer muchas cosas además de enseñar, hecho por el cual no pueden a menudo prestar al trabajo la atención deseada, incluso cuando están enseñando, asimismo, que se le minimiza o no se le otorga la importancia que requiere, debido a que las demandas del sistema van orientadas en otra sentido.

De acuerdo al Plan y Programas de estudio (2006, p.117) Un maestro efectivo tiene como responsabilidades las siguientes:

- Planear la enseñanza.
Enseñar lenguaje es un evento social dinámico en el cual el maestro, los estudiantes y los contenidos interactúan con el objetivo final de lograr el aprendizaje. Para ello, el maestro requiere entender la esencia del objeto de estudio y planear sus intervenciones en congruencia con él. El docente necesita planear clases y actividades donde preserve el sentido social de las prácticas sociales de lenguaje.
- Organizar un ambiente de aprendizaje.
El maestro necesita determinar cómo organizar y reorganizar de manera óptima el espacio físico donde se da el aprendizaje durante una clase. Así como decidir la mejor manera de explotar cualquier recurso material disponible.
- Interactuar y promueve la interacción.
Es responsabilidad del maestro establecer y fomentar interacciones respetuosas y con propósitos claros con los estudiantes y entre los estudiantes.
- Evaluar los propósitos de los estudiantes y el desempeño propio.

En ocasiones la evaluación es concebida como un proceso meramente administrativo y de una sola vía donde el maestro determina el nivel de logro que los estudiantes obtienen en relación con determinados objetivos. Al respecto es conveniente entender que la evaluación es un proceso para obtener información sobre los logros de los estudiantes, así como una fuente de información para que el maestro aprenda sobre su propio desempeño.

Sin embargo, este deber ser, deja de lado aspectos como el reconocer que el maestro aparte de ser un académico, debe cubrir demandas administrativas del sistema, como por ejemplo: cubrir el currículum, evidenciar o dejar constancia de su trabajo, cubrir las comisiones otorgadas, atender a las políticas de reprobación y de acreditación y paralelo a ello entregar cuentas en un ámbito social, donde se reconozca su labor y su mérito a la docencia.

Para determinar el contenido de dicha categoría hice uso de los datos obtenidos en la entrevista y de los registros de observación.

Un primer aspecto abordado fue el de conocer por parte de los entrevistados, como ven a algunos de los estudiantes en sus clases:

Maestro de 1°.. les vale, no trabajan y no por otra cosa, sino por flojos, no quieren o no tienen interés por acreditar bien la materia.” (E#2.p.11).

Maestro 3°“ya no quieren hacer nada y sí es difícil a veces motivarlos, porque no sabes cómo, nada ya les gusta, luego ya no lo hacen, simplemente porque no quieren, así les pongas la actividad mas novedosa o muy dinámicas o lo que tu quieras, y no lo hacen” (E#2.p.14).

Maestro 1°“están mas enfocados en lo que está de moda...” es como que mucha influencia negativa, hace que estén muy a la defensiva y no lo

hagan, no quiero, ¿haber oblígame?, no quiere hacerlo y ¿que me va hacer?” como lo que me paso hace ratito... (E#1.p.15)

Los docentes refieren que trabajar con adolescentes es complejo, como lo deja ver el hecho que en ocasiones el tipo de expresiones o contestaciones que los estudiantes brindan, son utilizadas para retarlos, demostrar ante los compañeros que ellos pueden contestar como quieren, y que el maestro no puede hacer más, aunque en otras ocasiones le llevaría actuar en tolerancia como se deja ver en la sección de entrevista siguiente:

Maestro de 1° “les toleras 1, 2, 3, 4, 5, 6 veces ¿no?, pero ya hay un límite, y cuando llegas a ese límite, y les llamas la atención o les haces algún citatorio o algún reporte, ya se enojan y la agarran contra ti, y todo eso es por lo mismo que saben que uno tal cual, no les puede hacer nada. Una cosa es el amor a la profesión, a la vocación y otra cosa aguantar cosas que ya no debes de aguantar, porque nadie tiene derecho a humillarte o faltarte al respeto sin razón o nada mas por que le caes mal, o a un grado mas grande, a tener un problema, ya, con la autoridad, cuando alguien o algún alumno o padre de familia decide acusarte de algo, igual y no es cierto pero igual nada más porque le caíste mal o por que le dijiste algo malo o por que no le pusiste la calificación que el padre quería, al alumno, te acusa...” (E#1 p. 15)

Por su parte y con respecto a esta misma temática, el docente de tercer grado refiere:

“Ahora a los jóvenes se les ha dado mayor poder y a los maestros se les ha quitado o restado autoridad, tanto a nivel social como nivel aula”(E#2)

Y al caso refiere:

“han llegado generaciones que no tienen como interés trabajar. Quizás desde la primaria nosotros los maestros hemos fomentado esa situación, todo se les ha dado digerido, nunca se les ha creado la necesidad de

*búsqueda, de aprendizaje, todo se les ha facilitado, no les gusta investigar”
(E#2.p.6)*

Los comentarios anteriores permiten reflexionar con respecto, a la descalificación social que viven los docentes, y a la construcción que se va dando en los alumnos, donde su figura como autoridad se ha ido perdiendo poco a poco, y en donde los estudiantes parecieran ser víctimas de los mismos; donde se les protege y se tolera sus prácticas, lo cual obedece a una práctica de paternalismo dentro del Sistema, al no poner límites contundentes ante una mala conducta.

Este mismo paternalismo o despreocupación está reforzada dentro de las escuelas, al grado que los alumnos expresan: “¿Estudiar? Nah, me lo sé todo, es muy fácil, no entiendo la mitad de las cosas pero es fácil. Mañana lo estudio que es el último día y el último día uno descansa. ¿Estudiar justo antes? Bah, tampoco, eso es de ingenuos. Ahora miraré un poco los apuntes y luego me echo una siesta, que luego no quiero dormirme en el examen”. —Estudiante sobre la ley del mínimo esfuerzo

Ante estas situaciones, pregunté a los docentes qué apoyo tienen por parte de las autoridades. Los siguientes maestros hablan de ello:

Maestro de 1° “Desde arriba le hablé al subdirector, y subió por los dos que estaban ahí, porque ya cuando vieron que llegó ya se cambiaron y a la hora de cambiarse no se que le dice a otro de sus compañeros y se ríe ¿no? y yo le dije ¡dímelo en mi cara! ¿no?, no tienes por que esconderte si ahorita contestas mal o ¿por qué no me dices las cosas?, entonces ya viene el subdirector y se los llevó y siempre es por ese lado...(E#1 p. 15)

Maestro 3° “he tenido varios jefes de enseñanza, y varios te dan tips, pero ya después de 17 años de experiencia, pues esos tips ya los sabe todo el mundo. Ellos te dicen, maestro vamos a echarle ganas, vamos a seguirle.

Siempre van a pedir, plan de trabajo, plan anual, plan de clase, que revises, que trates ser amigo de los alumnos” (E#2.p.5)

Por lo dicho se aprecia que el apoyo recibido ante un problema de indisciplina en la escuela secundaria tiene por así dos caminos: inicia con la llamada de atención de manera oral y si el alumno es renuente en la falta, se le hace un reporte más, cuando el alumno ya tiene varios de ellos, uno más no significa gran cosa; ante tal situación se decide enviar un citatorio a los padres de familia.

Otra alternativa es mandar llamar al prefecto de grado para reportar al alumno(a) y ya en un caso extremo se recurre a la presencia de los directivos como acción para ejercer la autoridad mayor.

Cuando se les cuestionó a los maestros entrevistados qué tipo de apoyo recibían de su jefe de enseñanza con respecto a esta temática, mencionaron que las reuniones se orientan al trabajo pedagógico, donde se les revisa el avance programático o la planeación bimestral; las cuestiones de indisciplina no se platican.

Por lo que toca a las actividades que deben desempeñar los profesores encargados (jefes de enseñanza) del área respectiva están:

- Revisar el plan de trabajo docente y, cuando proceda, hacer las sugerencias convenientes
- Observar el desarrollo de la clase y, posteriormente, siempre en privado, hacer los comentarios pertinentes para subsanar deficiencias.
- Verificar que la labor docente de los maestros se apegue a los programas de estudio.
- Orientar acerca de la aplicación correcta de los procedimientos didácticos.

- Pugnar porque las tareas escolares que se asignen constituyan un verdadero apoyo al aprendizaje, sean motivo de evaluación y estén debidamente dosificadas.
- Constatar el cumplimiento de las disposiciones vigentes acerca de la evaluación del aprendizaje.
- Supervisar, cuando sea necesario, la elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje.
- Supervisar los registros de evaluación continua.
- Sugerir al personal de su especialidad actividades para mejorar el aprovechamiento escolar.
- Fomentar la adquisición y elaboración de apoyos didácticos y promover el empleo adecuado de los mismos.
- Verificar que los libros de texto que se empleen sean los autorizados por la SEP y orientar acerca de su uso adecuado.
- Constatar que el personal de la especialidad lleva el registro de sus actividades, de conformidad con lo previsto en el plan de trabajo.
- Informar por escrito a la Dirección de la escuela el resultado de la supervisión del trabajo docente de los profesores y hacer las recomendaciones procedentes.
- Evaluar el rendimiento, la aptitud y la actitud profesional, con propósitos de estímulo o encauzamiento, basados en las observaciones realizadas.
- Proponer estímulos para maestros cuya labor sea sobresaliente.

- Organizar reuniones de carácter académico, de acuerdo con las necesidades del servicio y previa autorización de la superioridad.
- Orientar a los profesores de nuevo ingreso, antes de iniciarse en el servicio educativo.
- Sugerir materiales y actividades para la actualización profesional del docente.
- Elaborar los instrumentos de evaluación y guías de estudio para los exámenes a título de suficiencia.
- Verificar que los instrumentos de evaluación, así como las guías de estudio para los exámenes extraordinarios de regularización sean elaborados conforme a los lineamientos pedagógicos establecidos.
- Participar en la evaluación de la preparación técnico-pedagógica y profesional de los aspirantes a la docencia cuando procedan de profesiones sin antecedentes pedagógicos.
- Atender la consulta de los maestros y las necesidades del servicio en las oficinas de su adscripción oficial, en los días y horas que para ello se establezcan.
- Asistir y participar en las juntas relacionadas con su función.
- Participar en la revisión de planes y programas de estudio y proponer modificaciones correspondientes.

A continuación, se presenta el instrumento de observación utilizado por el Jefe de Enseñanza con la finalidad de conocer los aspectos que se evalúan.

INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA CLASE

Escuela Secundaria _____ Fecha _____
Asignatura de competencia _____
Grupo en observación _____
No. de alumnos inscritos _____ No. de alumnos presentes _____
Profesor(a) _____

I. PLANEACIÓN

- 1.- Aplica el programa oficial vigente SI _____ NO _____
2.- Número de unidades tratadas a la fecha _____
3.- Plan de la Unidad SI _____ NO _____
- Elaboró el plan SI _____ NO _____
- Jerarquizó los objetivos programáticos SI _____ NO _____
- Dosificó los objetivos programáticos SI _____ NO _____
4.- Desarrolló la clase de conformidad con su plan SI _____ NO _____
- Objetivo específico _____
- Antecedentes _____
5.- Observaciones _____

II. CONDUCCIÓN

- 1.- Llegó puntual SI _____ NO _____
2.- Registró la asistencia de los alumnos SI _____ NO _____
3.- Se comprobó que lleva el registro de asistencia sistemáticamente. SI _____ NO _____
4.- Técnicas que empleó:
¿Cuáles? _____
- Se emplearon adecuadamente para el logro del objetivo SI _____ NO _____
- Propició la participación de los alumnos SI _____ NO _____
5.- Utilizó apoyos didácticos SI _____ NO _____
¿Cuál(es)? _____
6.- Demostró dominio en el conocimiento programático SI _____ NO _____
7.- Mostraron interés los alumnos durante la clase SI _____ NO _____
8.- Se llegó a conclusiones SI _____ NO _____
9.- Controló y manejó adecuadamente al grupo SI _____ NO _____
10.- Se motivó convenientemente al grupo en todo el desarrollo de la clase SI _____ NO _____
11.- Observaciones _____

III. EVALUACIÓN

- 1.- Lleva un registro de la Evaluación continua SI _____ NO _____
2.- Rasgos que consideró para evaluar la unidad:

3.- Se comprobó que regularmente integra la calificación periódica con los resultados:

4.- Observaciones: _____

IV. ASPECTOS GENERALES

- 1.- Propició las buenas relaciones humanas en el grupo SI _____ NO _____
2.- Contribuyó a la formación de buenos hábitos en los alumnos SI _____ NO _____
3.- Utilizó lenguaje adecuado y de fácil comprensión para los alumnos SI _____ NO _____
4.- Cuidó su presentación personal: SI _____ NO _____
5.- Observaciones _____

V. CONDICIONES MATERIALES DEL AULA _____

Dentro de las actividades pedagógicas que realizan los docentes en sus juntas de academia, los profesores refirieron que diseñan el examen extraordinario o se les indica como poder evaluar la asignatura. El docente de primero refirió con respecto a la asignatura:

*“con que el estudiante se apropie de ciertas expresiones, vocabulario o por su asistencia frente a grupo es acreedor a una acreditación en la materia”
(E#1.p.12)*

Cabe decir que acciones como éstas reflejan una manera de ver la enseñanza más no lo que se espera que los alumnos aprendan.

La evaluación es un requisito administrativo que suele ser parte del hacer cotidiano del maestro, generalmente se ve reflejado en evaluaciones sumativas reducidas a una asignación numérica de las actividades realizadas por los alumnos. Sin embargo, en muchas ocasiones las evaluaciones no refleja lo que los alumnos realmente han aprendido, debido a que se reducen a prácticas inadecuadas como hacer planas de vocabulario, copias de diálogos o transcripción de información del libro al cuaderno, Estas acciones desvaloran el sentido de la enseñanza y del aprendizaje, ya que las prácticas sociales de lenguaje no se promueven sino que se vuelven habilidades inconexas, que no se experimentan y reflexionan, por lo tanto no se concentra en el proceso que siguen los alumnos para interpretar y producir textos sino en la cantidad de las actividades.

El maestro de tercero refirió, señalando como debilidades del sistema, entre otras las siguientes:

“otro vicio es el sistema: el tiempo, no puedes ponerte a revisar realmente algo, cuando tienes de 40 a 35 alumnos, cómo te pones a revisar y a decirle a cada uno sus fallas, y más en Inglés, en Inglés tu no necesitas una hora para revisar un trabajo, te llevas 2 clases en esa revisión, hay que checar apuntes, comparar, cuestionar porqué esta mal... (E#2, p.6)

“quieren calidad pero te quitan tiempo de tus clases, tres clases perdidas en un día por lectura porque para ellos lo importante es la lectura y las matemáticas” (E#2.p.10)

“las simulaciones de examen de enlace que te resta también hora, clase.” (E#2.p.11)

“una vez a la semana, tienen que darle a los alumnos antes que entren a clases tienen llevar una hora de activación física, de 15 minutos o 10” (E#2.p.11)

“de repente se les viene alguna otras cosas que les ocurre (a las autoridades), himno nacional que sacan 5 o 6 alumnos esos alumnos se atrasan, llegan a la siguiente clase y te preguntan maestro que dejó, me podría explicar. Ya no tienes tiempo de explicar “ (E#2.p.11)

Sin duda el número de actividades extracurriculares que se le solicitan a los docentes, resta tiempo real a la enseñanza de la asignatura correspondiente. Más también, no debemos de olvidar, que el número de sesiones semanales son tres, cada una de 45 a 50 minutos, por lo que a la semana se tendrían aproximadamente 150 minutos efectivos de clase, siempre y cuando el tiempo establecido se respete.

Ante esta situación los docentes deben hacer uso de estrategias, y de su creatividad para poder cubrir la currícula correspondiente y cumplir lo que se le solicita.

Otro aspecto relevante con el que deben lidiar los docentes en el proceso de la enseñanza, tiene que ver con la etapa en que se encuentran los estudiantes, la cual es considerada por muchos como difícil debido a los múltiples cambios que se ven reflejados en su estado de ánimo, contestaciones y actitudes. Veamos algunos fragmentos de una sesión (18 de febrero de 2011), la cual tuvo una duración de treinta y cinco minutos. Es importante señalar que bastó un simple estornudo por parte de uno de los alumnos para generar dentro del grupo el desorden.

SESIÓN 3

FECHA: Viernes 18 de febrero de 2011

GRUPO: 3C TURNO: MATUTINO # DE ALUMNOS: 22 HORA DE INICIO: 8:35 HORA DE TERMINO: 9:10

SIMBOLOGÍA:				
M: Maestro	As: Estudiantes	Aa: Alumna	Aa: Alumno	Obs: Observaciones

CLASE	OBSERVACIONES
<p>M: Good morning? As: Good morning teacher. M: How are you today? As: I'm fine, and you? M: Fine, thank you, Sit down please. Hoy vamos a trabajar con el libro. M: Saquen su libro, en la página que nos quedamos. M: Hay una serie de palabras, enumeradas; una serie de letras y unos números y aquí abajo tienen que descifrar el código, tienen que ver el número y que palabra le corresponde hacia el número y la letra del número para que quede.</p> <p>Ao: Wacala</p> <p>Ao: ¡¡Qué pedo!!</p> <p>As: Fuera, fuera (gritos).</p> <p>M: A ver joven!!</p> <p>Ao: ¿Yo fui?</p> <p>Aa: ¡¡ Cámbielo de lugar!!</p> <p>M: En el siguiente, este ejercicio, ustedes le van a poner sobre la línea que corresponde, cuales son cosas contables, cuales son cosas incontables, ¿sí? en el cuadro que esta...</p> <p>Aa: Espérese, ¿desde qué bloque empezó?</p> <p>M: Sobre el cuadro verde, vienen las palabras que tienen que poner sobre la línea.</p> <p>Aa: ¿Qué página?</p> <p>M: Es la página 81. En la página 82 tenemos ahí 2 recetas, el costo de cada una de ellas y el costo del menú que les esta dando, ¿sí?. Ustedes van a leer esos menús y arriba ud. tienen que trabajar sobre un menú que quieran hacer. ...</p>	<p>Los alumnos tienen la clase de ciencias en la primera hora, por lo que cuando llegan al salón se demoran cerca de veinte minutos. Una vez que están dentro, deben acomodar las bancas lo que genera desorden pues se avientan las mismas aun en presencia del maestro de Inglés.</p> <p>Lograr que saluden todos de manera colectiva implicó levantar la voz para llamar su atención de lo contrario no responderían.</p> <p>Un alumno estornuda sin taparse la boca y otro responde...</p> <p>El que estornudo dice....</p> <p>Hay bullicio en el salón por parte de los alumnos por la respuesta del alumno que estornuda.</p> <p>El maestro interviene:</p> <p>El alumno responde indignado y levantando la voz.</p> <p>Ante lo que una alumna grita....</p> <p>El maestro ignora la sugerencia de la estudiante y continúa con la explicación de las actividades.</p> <p>Otra alumna se dirige al docente de manera imperativa y sarcástica ...</p> <p>El maestro ignora el tono de voz y continua con la sesión.</p> <p>La misma alumna pregunta en voz alta...El resto de la clase se burla.</p> <p>Ante esta situación el maestro le contesta la alumna....</p>

En este fragmento se observa que los estudiantes han perdido el respeto ante el maestro, como deja ver el uso de expresiones verbales antisonantes. Y pese a que el docente, representa la autoridad, y pese a que esta presente en ese momento y escucha las expresiones, los adolescentes parecieran no percatarse de su actuar. Se dirigen a él hablándole de usted pero ello no implica que exista respeto por parte de ellos, pues utilizan un tono imperativo y sarcástico al cuestionarle dudas o al solicitarle una aclaración.

Ante esta situación el docente, no se muestra enojado pareciese que ya se acostumbró, o más bien, sabe que ignorarlos es más conveniente que perder el tiempo en una serie de llamadas de atención. Después de todo lo que el docente desea es que los alumnos trabajen en su clase. Teniendo en cuenta que el aprendizaje formal de la lengua extranjera se realiza sobretodo en el aula, es comprensible que él busca la eficiencia, proceso que dependerá, de la relación que se establezca entre él profesor los y alumnos.

Dentro de este proceso es conveniente conocer que creencias tiene el maestro sobre sus alumnos y el aprendizaje, qué finalidad tiene para los alumnos aprender Inglés; así como conocer sobre el contexto familiar que los rodea, y la influencia que tiene el aprendizaje de una segunda lengua en ellos.

Dentro de esta temática una de la categoría que brindó información relevante a esta situación corresponde a:

C#5 Creencias del maestro sobre sus alumnos y sobre el aprendizaje. Se puede decir que nuestras creencias están basadas en ideas o experiencias que determinan nuestro actuar, que éstas tienden a estar limitadas culturalmente y que las formamos desde épocas tempranas de nuestra vida, desde que nos incorporamos a la escuela e identificamos los roles del docente y el alumno. Quizás por ello se sedimentan patrones que tienden a ser resistentes al cambio.

Por lo que toca a este aspecto en el campo educativo, cada docente tiene una creencia determinada acerca de sus estudiantes y sobre la forma en que estos aprenden. Por ejemplo, algunos docentes siguen considerando que los alumnos

son receptáculos y, por ende, su metodología se centra en la enseñanza. En cambio un profesor que considere a los alumnos como exploradores se centrará más en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos que en él mismo.

En la entrevista que se tuvo con el docente de 3er grado se le cuestionó que es lo que él consideraba más relevante que debe de aprender un alumno en clase de Inglés:

“Para mi lo más importante, el hablar, poder comunicarse en forma oral.”(E#2.p.7.)

En esta respuesta el docente reconoce que la expresión oral es el objetivo principal de aprender Inglés, sin embargo, las estrategias que él utilizaba en clase no propiciaban a que los alumnos desarrollen dicha competencia.

Más bien, según lo observado su objetivo primordial es el enseñar los contenidos lingüísticos marcados en el programa, ya que ello forma parte de una de sus exigencias ante el sistema escolar y, por ende, lo que abarcaba era la copia de los ejercicios. El proceso enseñanza – aprendizaje como tal, no era relevante.

Durante las observaciones que se realizaron en clase, se identificó además que uno de los mecanismos de evaluación utilizados por el maestro, era la entrega de los ejercicios por escrito, mismos que eran considerados para la evaluación, pero no desarrollaba ejercicios donde pusieran en práctica las expresiones orales en contextos reales de comunicación. Este tipo de práctica de la evaluación refleja una práctica sociocultural del docente que le lleva a atender solamente la presión administrativa y laboral del sistema, en donde se esperan respuestas a lo cuantificable mismas que son más fáciles de valorar.

Asimismo, cuando se le cuestionó al docente por el mayor reto de trabajar con los adolescentes en la materia, respondió que es el poco interés que muestran los alumnos en aprender la lengua:

“ellos (los estudiantes) piensan que es algo inútil, te preguntan que para qué estudian Inglés si viven en un país de habla hispana, no lo necesito,

únicamente lo utilizo en el aula, y saliendo de aquí, ya no lo voy a utilizar, ¿para que voy a estudiar esto?. (E#2.p.5)

Esta es una más de las realidades que los docentes enfrentan con respecto a las actitudes de algunos de sus alumnos adolescentes relacionada con el aprendizaje del Inglés; consideran que por la etapa en que están, tienen poco interés por aprender y quizás por esta razón se genera un círculo vicioso, donde la interacción social m-a se ve determinada por la apatía de los alumnos al no querer aprender, la cual se ajusta la complicidad del docente, no propiciando cambios en el ambiente de aprendizaje.

Cabe señalar que dentro del proceso de enseñanza existen otros factores que lo influyen en la práctica docente, como lo son: el tiempo destinado a las clases, el número de alumnos por grupo, el interés del alumno y al enseñar evitar los distractores que generen los propios que estudian.

También lo es el que, hay días en que todos los estudiantes están muy inquietos y en los que el docente tarda mas tiempo en controlar al grupo que dar la clase, situación que genera que el docente caiga en practicas de cuidado, es decir, en donde está mas al pendiente de lo que los estudiantes hagan, evitando acciones que generen un accidente, o al estar haciendo llamadas de atención, como el estar anotando ejercicios de trabajo en el pizarrón y cuidándolos, lo cual motiva la distracción y desgaste de su labor.

Teniendo en consideración todos los elementos antes mencionados, es oportuno señalar que las prácticas de enseñanza del docente están enfocadas a controlar y enseñar al grupo lo que ellos puedan aprender.

En concomitancia con lo anterior se encuentra la opinión de los estudiantes y su interés por aprender una lengua extranjera.

C#6 Interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera.

Dentro de esta categoría hice uso de la información recabada en las entrevistas a los alumnos y el cuestionario dirigido a los estudiantes, misma que me permitió desarrollar la opinión que los estudiantes tienen de la asignatura.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, los alumnos de 3C consideran que la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés, en educación secundaria se imparte con la finalidad de ampliar sus saberes, mismos que- dicen- les permitirán encontrar un mejor empleo, así como cubrir las demandas que éste les solicite. Reconocen al Inglés como la lengua que tiene más influencia en el mundo debido a la comercialización y a su expansión en los diversos medios de comunicación. Por lo mismo el interés de los estudiantes por aprender el idioma remite a poder comunicarse y hacer uso del inglés en el trabajo o cuando tengan la oportunidad de viajar.

Un alumno considera que antes de aprender otro idioma es conveniente conocer bien el español, para poder interesarse por aprender otro idioma. Lo que me permite identificar que el alumno parte de la lógica de que no es posible aprender una lengua extranjera si no se tiene primero el dominio de la primera lengua, o lengua propia.

El compromiso de los estudiantes para con la asignatura según la información recabada es: “tratar de aprender el idioma, estudiar para aprobar los exámenes, echarle ganas y poner atención en las clases”. Pocos estudiantes (tres) utilizan como recursos la música y las películas como actividades que contribuyen al aprendizaje de nuevo vocabulario o pronunciación, sin embargo estos recursos reflejan la influencia del medio en que se desenvuelven fuera del aula. Lo anterior nos refleja el sentido de responsabilidad que cada estudiante adquiere con la materia, misma que se ve reflejada en su actuar.

Dos alumnos, de veinticinco, toman clases complementarias a las que ofrece la escuela con el propósito de aprender más el idioma, decisión que ha sido

influenciada por sus padres, quienes ven el aprender una lengua extranjera Inglés, como una necesidad.

En la información obtenida de las cuatro entrevistas realizadas a los estudiantes, se considera relevante aprender Inglés porque éste idioma les facilitará obtener un mejor empleo. Nuevamente se aprecia en los estudiantes que el aprendizaje está relacionado con un futuro que no es mediato, pues ninguno mencionó que el idioma podría ayudarles en sus estudios de nivel medio superior o superior.

C#7 Relevancia para los padres el que sus hijos aprendan Inglés.

En esta categoría hice uso del cuestionario aplicado a los padres de familia el cual estuvo integrado por cinco preguntas abiertas con la finalidad de conocer su opinión.

Al respecto los padres otorgan relevancia al que sus hijos aprendan Inglés en la escuela secundaria, en cuanto a que consideran que el idioma es parte esencial de la formación personal y profesional de sus menores y considerándolo como “lo básico”, “lo indispensable” o “lo necesario”, atribuyen al Inglés un recurso que les posibilita encontrar un buen empleo; a la vez que estiman que el aprender un idioma adicional al español les permitirá tener mejores oportunidades de estudio y de trabajo.

Pese a que algunos padres mencionaron no tener conocimiento del idioma Inglés, ven en sus hijos la necesidad de que éstos lo aprendan y obtengan beneficios en su futuro. Futuro que no consideran inmediato, pues, la mayoría lo ve a largo plazo, ya que al manifestarlo lo hicieron de la siguiente manera. “será necesario en un futuro” y “beneficio para su futuro”.

Es interesante, observar que los comentarios otorgados por los padres reflejan las demandas profesionales y laborales de nuestros tiempos pues algunos juzgan que “en este tiempo no saber Inglés y computación es ser analfabeta”, lo que me permite reconocer que los requerimientos de acceso al campo laboral o escolar

son cada vez mayores y que los padres de los estudiantes son conscientes de ello.

Al cuestionarles a los padres sobre los materiales de Inglés que poseen en casa y que apoyan el aprendizaje del idioma, más que uno de ellos mencionó no tener alguno, otros por su parte aludieron al uso de libros, discos, películas, diccionarios, enciclopedias e Internet. Sin embargo, pese a ello, todos los tutores mencionaron la relevancia del Inglés en la formación de sus hijos, más de la mitad de los padres encuestados indicó no apoyar en las actividades de la asignatura, es decir, en la realización de las tareas o supervisión de los ejercicios escolares.

El resto señaló que el apoyo que otorga a sus hijos va desde “revisar el cuaderno”, “proporcionar el material” solicitado por la escuela, ayudar en “las tareas”, “explicar palabras que no entiende”, hasta costear cursos extraescolares del aprendizaje del Inglés desde hace más de 3 años.

También en la opinión de los padres se deja ver que es significativo que sus hijos tomen un curso privado para aprender el idioma Inglés, porque atribuyen que las clases privadas que les ofertan son más serias. Lo que me permite reconocer que los progenitores conocen las condiciones de enseñanza de ésta escuela pública, pues atribuyen a las escuelas particulares como Harmon Hall o Interlingua, una mejor enseñanza del Inglés. Solo un padre refirió al IPN como institución Pública y Superior que oferta la enseñanza de lenguas.

Asimismo, los padres que no consideran importante que sus hijos tomen cursos extraescolares de la lengua lo atribuyen a que: no cuentan con las posibilidades económicas de pagar un curso; desconocimiento de qué escuelas posibilitan la enseñanza de la lengua, y porque saben que la escuela publica la imparte y por lo tanto no es relevante buscar alguna otra opción.

Lo anterior me permite comprender que en el desempeño de las actividades escolares, los padres generalmente no participan, es decir su participación no va más allá de proporcionar los materiales. Asimismo, que pocos son los padres que

tienen la posibilidad de costear un curso particular de la enseñanza del Inglés que oscila entre los dos mil o tres mil pesos mensuales según sea el caso.

De acuerdo a lo anterior es conveniente saber qué prácticas sociales de lenguaje oral o escrito han alcanzado los alumnos de acuerdo al perfil de egreso que se presentan en el programa. Por ello en la siguiente categoría se identifican:

C#8 Las competencias adquiridas por los estudiantes durante su formación en la educación secundaria.

El propósito de estudiar una lengua extranjera, el Inglés según la normatividad en la educación secundaria, es que los estudiantes participen en las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos de dicha lengua. En otras palabras, se espera que a través de la producción e interpretación de textos tanto orales como escritos – de naturaleza cotidiana, académica y literaria – los estudiantes lleguen a ser capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares. SEP (2006, p. 116).

De acuerdo al Plan y Programas de Educación Básica Secundaria (2006) al término de la Educación Secundaria los alumnos habrán estudiado de 270 a 300 horas de Inglés, por lo que deberán de haber alcanzado ciertas competencias (fluidez, comunicación, construcción de textos escritos).

Para tener un mayor conocimiento con respecto a las competencias que los alumnos pudieron alcanzar al término del tercer grado, se les aplicó un cuestionario en donde debían de marcar si o no a la competencia mencionada.

COMPETENCIA	SI	NO
1.-Obtienes la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando el conocimiento del mundo.		
2.- Respondes al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.		
3.- Inicias e intervienes en una gran variedad de conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales.		
4.- Mantienes una comunicación, reconoces cuando hay rupturas y utilizas recursos estratégicos para recuperar cuando lo proponen.		
5.-Produces mensajes inteligentes, adecuando tu forma lingüística y su pronunciación.		
6.-Comprendes vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias.		

7.- Buscas elementos de cohesión para entender la relación de las partes dentro de un enunciado o un texto.		
8.-Formas y justificas una opinión acerca de un texto.		
9.- Reconoces la forma y comprendes el contenido de una gran variedad de textos literarios		
10.-Buscas información específica y comprendes una gran variedad de textos académicos		
11.-Comprendes y respondes efectivamente a una gran variedad de textos cotidianos y sencillos.		
12-Escribes textos efectivos que responden a textos específicos que responden a propósitos personales, creativos y sociales, académicos e institucionales.		
13.- Produces textos coherentes q responden a propósitos personales.		
14.- Editas los escritos propios o de los compañeros.		
15.-Utilizas adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.		

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Las competencias 1 y 11 son consideradas las más fortalecidas debido a que los estudiantes reconocen que pueden obtener la idea principal de una conversación o un texto, así como ser capaces de producir textos que respondan a necesidades personales, esto se debe a que el docente ha fortalecido dichas temáticas cuando hace uso de textos escritos del libro en donde figuran ideas principales de los mismos, así como el copiar textos breves donde sustituyen información por datos personales (bibliografía, presentación).

Por otra parte, entre las competencias no adquiridas en la concentración de la información destaca las siguientes: 2,3,4,5,9,10,12,13,14 y 15, éstas tienen relación con respecto al saber responder a un texto oral (conversación) por medio de la comunicación, donde encontramos elementos como pronunciación, coherencia, justificación de opiniones; por otro lado, se encuentran los textos escritos, literarios y académicos en los que se requiere un uso adecuado de gramática, ortografía y puntuación. Esto se debe al poco acercamiento que han tenido los estudiantes con estas actividades.

Por igual entre las competencias medianamente alcanzadas por los estudiantes que fueron parte de la investigación figuran: 6,7,8, 9, en las cuales los estudiantes han sido capaces de comprender vocabulario, reconocer las partes de un enunciado, comprender el contenido de un texto, así como tratar de escribir sus propios textos teniendo uno como base.

Lo anterior nos permite comprender dos aspectos relevantes; la relación de las competencias adquiridas por los estudiantes, tienen que ver con la metodología de enseñanza empleada por el docente para fortalecerlas en sus alumnos, asimismo, es conveniente señalar que el perfil de egreso que plantean los Planes y Programas de Estudio 2006 son demasiado utópicos, pues no reconocen factores centrales como el número de horas destinadas a la asignatura y las características de los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria, población donde existe una gran heterogeneidad entre los mismos dada la influencia del ambiente comunitario del plantel y las exigencias extracurriculares solicitadas al docente, las que le restan tiempo real de enseñanza.

Una de las preguntas dirigidas a los estudiantes, con respecto a los temas que habían aprendido durante los tres años de Inglés refirieron:

- a) Ninguno (8 Alumnos)
- b) Verbos, preguntas, futuro, descripciones, presentaciones, como pedir cosas (10 alumnos)
- c) Vocabulario (6 alumnos)

Asimismo, en las entrevistas aplicadas a los estudiantes mencionaron que en el 1er año de educación Secundaria no aprendieron Inglés porque no tuvieron maestro; en 2º la maestra titular se ausentaba demasiado, lo que no permitió aprender más de la lengua y, ya en este 3º habían aprendido: vocabulario, hacer descripciones y algunas expresiones para solicitar alimentos, o pedir cuentas.

Lo anterior me permite comprender más los comentarios de los alumnos entrevistados pues al cuestionarles cómo veían el desarrollo de las clases de Inglés expresaron:

En un caso: " pensaría...mmm, es que aquí fue el error de que ..¡pues no!... la maestra faltaba o a veces venía... no daba clases y así...porquee como estaba mala de su mano pues si, a veces no venía todo eso, y pues tampoco en segundo, no teníamos maestro. Hasta casi el último bimestre, y pues...no veíamos gran cosa, porque también luego ...esteee, por lo mismo que ya se habían acostumbrado de no tener clases , por no poner atención ni nada" (E. Alumno C. 25/02/2011)

En otro: "Ay ji,ji (risas) ; pues en primero no tuvimos, porque la maestra luego no venia, y nada más se la pasaba platicando de sus operaciones de su pie y nada más nos dejaban copiar palabras. En segundo pues se fue la maestra, y todo el año no tuvimos maestro, llegó nada más las dos últimas semanas, yo, todos, casi no aprendieron nada y casi nos querían reprobar por lo mismo, y ahorita en tercero estamos medio aprendiendo más o menos. (E. Alumna K. 28/02/2011).

Como podemos observar en estos comentarios, el devenir histórico del grupo ha estado marcado tanto por la falta de maestros como por su ausentismo (en los primeros grados de Educación Secundaria), lo cual ha generado que los alumnos tengan rezago y deficiencias con respecto a los contenidos no cubiertos y a la aplicación de evaluaciones inapropiadas con la finalidad de acreditar la asignatura. Quizás este tipo de prácticas ha originado que los alumnos no le den la importancia a la asignatura ocasionando indiferencia ya que en opinión de una alumna:

"Como no tuvimos maestros en primero y segundo, pues por eso no nos gusta. Pero ya entrando a un medio superior, ahí si ya nos tenemos que meter en un curso, para aprender."(E. Alumna K. 28/02/2011)

Sin embargo, existen otros estudiantes que no tienen apatía por la asignatura y reconocen en el maestro una actitud diferente de servicio para con ellos:

"Algunos de mis compañeros no le dan importancia a la escuela, al Inglés, pero yo si he aprendido, el maestro se preocupa más por resolver nuestras dudas, me ha apoyado y trato de poner en practica lo que aprendo en clase, el maestro casi no falta y siempre hacemos algo en su clase, yo me apuro, si los otros no lo hacen es cosa de ellos" (E. Alumno R. 25/03/2011)

Al tener conocimiento de las experiencias de enseñanza en el grupo por los profesores anteriores puedo afirmar que los resultados obtenidos del cuestionario aplicado corresponden al desempeño y trabajo del profesor de tercer año, quien con esfuerzo y constancia, a su manera se ha empeñado en dejar practicas bien habilitadas.

Cabe señalar que el perfil de egreso establecido por la SEP comprende los tres años de Educación Secundaria, por lo que si existen competencias no habilitadas es debido a la poca formalidad que hubo con la asignatura en los primeros años.

Si las condiciones de enseñanza hubiesen sido más regulares, es probable que el índice de competencias fuera mayor pues de hecho el docente de tercer año tuvo que retomar varios contenidos anteriores al inicio del ciclo escolar, según comentaron algunos estudiantes.

Dentro de las competencias adquiridas, se les cuestionó a los alumnos cual era la aplicación del Inglés fuera de la escuela. Esta es la última categoría del proyecto.

C#9 Uso vivencial del Inglés. A través de esta categoría podemos saber que alcances ha tenido la enseñanza del docente y en que situaciones los alumnos han hecho uso de lo aprendido en contextos reales de aprendizaje.

Para saber más acerca de ésta competencia hice uso de la información recabada en el cuestionario aplicado al grupo y de las entrevistas formuladas a los estudiantes.

Entre las respuestas dada a la pregunta figura que la mayoría de los estudiantes hace uso del inglés solo en la escuela, mientras que una tercera parte reconoce el Inglés en otros contextos como son: el cine, el aeropuerto, las canciones, el internet, los centros comerciales, los hoteles y los amigos al hacer uso de vocabulario que se les enseñó en el aula, algunos tratan de traducir cosas, letras de canciones o expresiones que ven en los medios de comunicación.

Por su parte los docentes consideran sobre al respecto:

Maestro de 1º "Pocas veces lo utilizan fuera de la escuela, ahorita a lo mejor con lo de la computadora, con cosas que ya vienen en Inglés como: Facebook, cosas así, pero son pocas y son pocos los alumnos que se interesan, practican y ponen sus frases en el face... Y donde tengan algo en Inglés, allí es donde se ve que lo van usando, entonces lo que mas influye es que muchas cosas ya vienen en Inglés, en la ropa, cuadernos, computadoras. Hay muchas cosas que ellos utilizan que son de moda, que utilizan y que les sirve para seguir aprendiendo" (E#2p.12)

Mientras que el maestro de tercero opinó:

“En contadas ocasiones se han acercado a mí para que les ayude a traducir una canción, creo que lo utilizan poco fuera de la aula” (P.I)

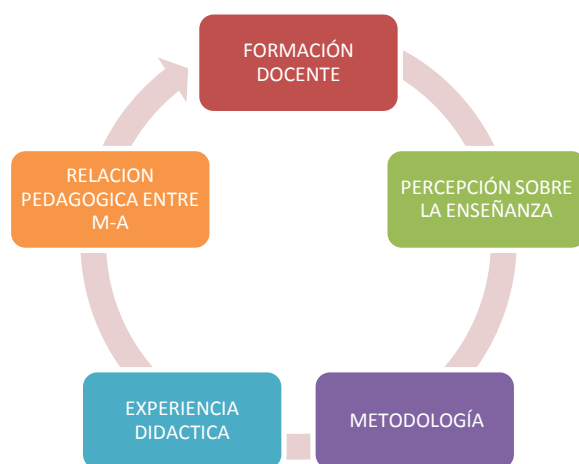
Por lo que acabamos de mencionar, es necesario que se considere que mientras no exista una vinculación real entre los contenidos y la aplicación de los mismos en situaciones reales, difícilmente se podrá propiciar dicha práctica comunicativa.

REFLEXIONES FINALES

El propósito de este trabajo de investigación se centró en la enseñanza de la lengua extranjera Inglés, en el nivel secundaria de educación básica, 3er grado. A través de la investigación documental y la aplicación de técnicas e instrumentos etnográficos se obtuvieron conocimientos significativos que forman parte del saber docente, del alumnado y del contexto de los padres, acerca de lo que es la enseñanza de una lengua extranjera y sus prácticas.

El análisis de los datos empíricos obtenidos en este proceso de investigación en campo me permitió entender el sentido que los propios agentes dan a dicho proceso educativo lo que posibilitó responder a las preguntas de investigación planteadas al inicio de la tesis.

FACTORES QUE DETERMINAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



- **Formación docente**

En este aspecto se detectó escasa información y conocimiento por parte de los docentes respecto al enfoque de enseñanza de la asignatura. Las prácticas cotidianas de la institución donde se formaron los profesores entrevistados requieren un proceso de transformación que posibilite un contexto de aprendizaje distinto a la manera en que se ha venido enseñando, mediado de discusiones

académicas acerca de las formas, estilos y hábitos de enseñanza de la disciplina, el reconocimiento de acciones (hábitos y rutinas) que repercuten en aprendizaje de los alumnos, así como la reflexión de la práctica docente como una actividad cultural que ha estado presente en los estudiantes normalistas, como ejes de análisis y discusión para repensar el arte de enseñar.

Si lo que se desea es formar un profesor reflexivo y crítico sobre lo que cotidianamente hace y piensa en el aula, es necesario que estos cambios se den dentro de su formación profesional y se sigan de manera continua.

Por consiguiente, los espacios de formación continua deben de ir más allá de una simple actualización, entendida esta como el tradicional curso en que se integran por la academia de Inglés, los cuales solo se remiten a parafrasear lo que establece el Plan y Programas de estudio. Se requiere de espacios de análisis y reflexión en donde los maestros expongan de manera sistemática con sus colegas sus dudas, aciertos e inquietudes sobre la materia, sobre lo que respalda sus creencias entorno a su quehacer profesional, así como el proceso metodológico que adoptan e identifican que acciones se han sedimentado en su trayectoria académica a través del tiempo y reflexionar sobre las posibles transformaciones que podrían realizarse en su practica cotidiana.

El posibilitar intercambios académicos con universidades, centros de lenguas, y escuelas secundarias estatales, favorecerá la creación de espacios de discusión por medio de foros, congresos, mesas de trabajo que coadyuven a la formación académica de los docentes a partir del análisis crítico de los procesos enseñanza –aprendizajes generados en el contexto de la práctica cotidiana. De esta manera se podrán producir nuevos saberes, pues el vivir la experiencia de explorar su práctica, propicia ser un agente de cambio de su propia labor educativa.

- **Percepciones sobre la Enseñanza**

La forma en que se lleva a cabo la enseñanza del idioma Inglés como práctica social están determinadas por los libretos culturales que se han establecido en nuestra sistema educativo nacional cuya característica radica en una ideología instrumentalista en la cual el maestro solo aplica y reproduce lo que se le indica, lo que genera un seguimiento cuantitativo de los procesos de aprendizaje, como la aplicación de evaluaciones sumativas que consisten en reportar una serie numérica de los “aprendizajes adquiridos”, dejando de lado la construcción de aprendizajes significativos reflejados en las intersubjetividades que los alumnos utilizan como recursos para interpretar los significados y su forma de acceder a la información.

Pese a que la RIES, manifiesta cómo debiera ser la enseñanza (orientada a la experiencia) y la evaluación (concentrarse en los procesos) de la asignatura de Inglés, en el aula existen prácticas muy sedimentadas como las listas de vocabulario, copias de diálogos y transcripción de oraciones, como resultados de un proceso cuantitativamente administrativo, fáciles de aplicar mediante formatos de evaluaciones o llenado de formas que especulan procesos de “aprendizajes” condiciones administrativas que éstos deben de cumplir, así como para poder disciplinar al grupo.

Un dato interesante es la respuesta otorgada por los profesores a la interrogante ¿Qué es lo mas importante que debe aprender un alumno, de la asignatura de inglés? Ambos profesores coincidieron en mencionar que es el poder hablar, el poder comunicarse en forma oral, (como referente del enfoque del plan de estudios las prácticas sociales del lenguaje).

Un elemento importante que imposibilita esta respuesta es la percepción de los docentes con respecto a sus alumnos pues conciben al estudiante adolescente como un sujeto con poca iniciativa e interés por aprender, que acude a la escuela a divertirse o a pasar el rato.

Estos aspectos generan un ambiente de aprendizaje en el cual los docentes simulan enseñar, ya que piensan que la mayor parte de los adolescentes no están interesados en aprender el idioma Inglés, debido a que de manera directa, les han mencionado que no les gusta o no lo necesitan. Ante esta situación en el aula se genera un ambiente de simular un aprendizaje, en el cual, los alumnos se vuelven ejecutores eficientes de lo que se necesita para pasar la asignatura pero no con fines de una practica social del lenguaje.

Dadas las condiciones anteriores, el agente de cambio ante esta situación es el docente, éste debe contemplar la enseñanza de la lengua extranjera Inglés como un proceso que puede ir más allá de la etapa escolar y que tiene un alcance cultural, social y educativo mayor, esto producirá cambios en sus estudiantes o quizás en algunos de ellos. Podría comenzarse con un uso más frecuente del Inglés dentro y fuera del aula, hacer uso de señalamientos en la escuela escritos en Inglés, llevar materiales auténticos que permitan su aplicación (folletos, periódicos, cartas de menú, instructivos, música, películas, presentaciones, juegos, libros, artículos, e- mails, bajar páginas en internet, etc.).

En este sentido, los materiales didácticos que provee la SEP para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, se constituye por un libro de texto, ante esta realidad se requiere además una mayor diversidad, una dotación de instrumentos de apoyo que posibiliten el proceso e-a, entre los que figuren materiales de trabajo, materiales de apoyo y consulta, documentos auténticos o los elaborados entre ambos actores alumno-docente.

Percepción del aprendizaje

La percepción del docente sobre la forma en que aprenden los alumnos, es un factor que determina la enseñanza, lo es en cuanto si se percibe a los alumnos como receptores, se adopta una metodología en la cual el docente es el sabelotodo, sin embargo, considerar a los alumnos como exploradores repercutirá en sus acciones pues éstas estarán encaminadas a facilitar la autonomía y la

creatividad en la enseñanza, esto generará más protagonismo por parte del estudiante y un aumento de autoestima al sentirse capaz de lograr más habilidades que antes no tenía por descubierto.

Lo anterior contribuirá a hacer al estudiante un sujeto activo y responsable de su aprendizaje del idioma Inglés.

- **Metodología**

La enseñanza del Inglés desde la política educativa para la educación secundaria ha cobrado varias expresiones, como son las reformas 1993 y 2006. A partir de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) 2006; el programa de estudio de la asignatura de Inglés, presenta cambios de concepción de la enseñanza de la lengua extranjera. En sentido general ésta presenta una metodología distinta de enseñanza basada en el enfoque sociocultural, en la cual el uso de las prácticas sociales de lenguaje son modos de interacción que posibilitan la reflexión sobre el uso correcto de la lengua. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación social en particular.

Sin embargo, dentro de las clases se observó que la finalidad comunicativa que conlleva la participación de los sujetos en prácticas reales o de simulación no se aplica.

Trabajar con el enfoque basado en prácticas sociales de lenguaje requiere una planeación por parte del docente al diseñar situaciones comunicativas con la finalidad de que sus alumnos se comuniquen o elaboren un producto. Por ejemplo, en la Unidad #3 del plan y programas se aborda el tema de la comida, las prácticas sociales son: ordenar alimentos y preparar alimentos.

Una actividad que puede emplear el docente en esta unidad es la de formar equipos de 3 o 4 personas y en cada equipo elaborar un menú para diferentes tipos de comida según los países o regiones que se seleccionen (producto), una vez concluido éste, hacer una representación teatral en donde los integrantes del equipo figuraran estar de turistas en ese país y solicitaran alimentos al mesero.

Otra actividad es que los alumnos elaboren un libro de recetas de cocina típica mexicana, solicitando información a sus familiares; esta misma receta se transcribiría al Inglés, la cual se puede grabar en un audio en el cual se describa como preparar los alimentos y de ésta mismos audios elaborar ejercicios de orales y escritos.

Estas acciones generarían dinamismo a las clases, permitiendo un ambiente social del aprendizaje, ya que los alumnos le atribuirían un sentido personal a las actividades y participarían activamente en los actos de escritura, lectura, oralidad y escucha.

- **Experiencia didáctica**

Los resultados de una didáctica satisfactoria tienen que ver con el conocimiento por parte del docente al saber planear una clase en Inglés. Para ello los docentes deben de conocer el Plan y Programas. En este sentido el docente de tercer grado comentó que cuando se dio la RIES, la capacitación que recibió no fue la adecuada, así al desconocer lo que pretende la misma, no comprende lo que ésta pretende.

Ante estas características es conveniente que los docentes conozcan, analicen e interpreten la discusión teórica sobre el enfoque actual de enseñanza, para que de ésta manera puedan dinamizar la planeación en diversas situaciones comunicativas, que le den un sentido significativo al aprendizaje, favoreciendo el trabajo colaborativo entre los alumnos e identifiquen que contenidos requieren un número mayor de sesiones por el nivel de dificultad para así consolidar la confianza al hacer uso de la lengua extranjera. Promover el desarrollo exitoso de la lengua extranjera Inglés requiere por parte del docente instrucciones claras, materiales adecuados al nivel lingüístico y cultural del alumno, presentar actitudes positivas hacia las situaciones de aprendizaje y hacia los alumnos, cuidando la integración y el ánimo de su grupo.

- **Relación pedagógica entre maestro y alumnos.**

En este sentido los docentes refirieron que el trabajo con adolescentes es complejo, debido a las actitudes de rebeldía que los alumnos tienen para con la escuela. Sin embargo, es preciso señalar que las cuestiones de indisciplina que se generan en el aula, son producto de la permisividad del docente, ante esta situación, el profesor debe generar un ambiente de trabajo en el cual se precisen los objetivos de la materia, ser explícito en el objetivo específico de cada sesión así como de las tareas que se llevarán a cabo, prever las actividades y las acciones que generan indisciplina en el aula, presentar actividades apropiadas a la capacidad del alumno y fomentar un sentido de pertenencia de los alumnos en el grupo de aprendizaje.

INTERÉS POR APRENDER EL IDIOMA

La importancia por aprender el Inglés está determinado por características individuales que varían de un alumno a otro, estas pueden ser:

- **Aptitud**

En las clases se observó que la autoestima y confianza de algunos alumnos en sí mismos, es un factor que facilita el aprendizaje debido a que los alumnos activos adquieren más fácilmente la lengua, al ser más participativos en las actividades, no tienen temor de ser corregidos ante los compañeros y constantemente están motivados por colaborar en la resolución de ejercicios. En este sentido, el docente debe fortalecer la autoestima de los alumnos pasivos motivándolos, haciéndolos participes de las actividades, de esta forma se fortalecerá el sentido de pertenencia al grupo al querer colaborar en las tareas sin sentirse relegados.

- **Cognitivo**

Si bien los procesos cognitivos como la memoria, la percepción y la atención son internalizados, se percibió que en el grupo algunos alumnos realizan préstamos lingüísticos de su lengua materna para aprender una lengua extranjera, recurren a

las estructuras gramaticales que han desarrollado con el español y posteriormente transfieren las mismas al momento de resolver alguna actividad en Inglés.

Otra estrategia de aprendizaje es la memorización de modelos prefabricados, en el cual memorizan y aplican estos patrones para la elaboración de nuevas expresiones.

- Sociocultural

El éxito para la adquisición de una lengua extranjera no depende nada más de una capacidad intelectual y de la aptitud verbal del estudiante sino también del contexto social donde se desarrolla el estudiante, ya que éste proporciona las bases para las actitudes que el alumno tendrá con respecto la lengua extranjera.

En este aspecto, se observó que tiene mucha importancia la influencia familiar y el factor económico en la que el alumno se desenvuelve, algunos padres de familia consideran relevante que sus hijos aprendan el Inglés (con fines prácticos) desde este momento, pues piensan que este contribuirá a que obtengan mejores oportunidades de trabajo y aprendizaje en el futuro, por lo que reciben clases particulares. Otros padres también lo consideran importante pero no tienen la posibilidad de pagar un curso, a pesar ello, sus hijos sienten gran motivación por aprender el idioma Inglés.

De igual forma, los logros lingüísticos alcanzados por estos estudiantes, influye en las actitudes que estos tienen hacia la materia. En este sentido, es relevante que el docente reflexione sobre las características del grupo social de alumnos que atiende para que considere los posibles efectos que estos tienen sobre sus actitudes, intereses y deseos por estudiar una lengua extranjera.

En lo que toca al ambiente sociocultural del aula, escuela y comunidad, es necesario desarrollar un vínculo más estrecho entre dichas instituciones, por medio del cual maestros, alumnos y padres de familia le brinden la importancia que amerita a la materia. Ya que aunque los padres de familia consideran relevante el dominio del Inglés para favorecer el futuro de sus hijos, éstos en su

mayoría no apoyan el apropiamiento de la misma. Estimo que de lograrse un vínculo mayor entre dichos ambientes el dominio de ciertas prácticas, habrá de contribuir al interés por aprender cada vez más.

PRÁCTICAS SOCIALES ORALES Y ESCRITAS ALCANZADAS POR EL ALUMNO

De acuerdo a las respuestas dadas al cuestionario que se les aplicó a los estudiantes estos:

- Si obtienen la idea principal de un texto oral o escrito haciendo uso de su bagaje social y cultural.
- Si comprenden y responden efectivamente a una variedad de textos cotidianos sencillos.

Esto indica que debido a las condiciones de enseñanza que se vivieron dentro del aula, no se fortalecieron todas las prácticas sociales debido a la falta de continuidad entre los contenidos, carencia de recursos didácticos y prácticas reiterativas en las que solo dedicaban a repetir diálogos o hacer listas de vocabulario.

Normativamente el enfoque de enseñanza de la lengua extranjera Inglés plantea un total de quince prácticas sociales por adquirir, pero la realidad en el aula no concreta estas. De acuerdo a estos resultados valdría la pena analizar si las prácticas que se plantean en el Plan y Programas son acordes a las condiciones de enseñanza en la escuela, las cuales tienden a ser demasiado utópicas y hasta cierto punto elevadas, considerando el poco tiempo de enseñanza con que se imparte la asignatura, (tres horas a la semana) así como la planeación de las actividades por parte del docente, las cuales deberían encaminar a estas orientaciones pues de lo contrario solo se lograrían algunas de ellas.

Como se puede observar en el presente trabajo, la enseñanza de la lengua extranjera Inglés en la educación secundaria es una actividad que se realiza de

manera conjunta mediante la interacción del profesor, los alumnos, los contenidos y el entorno sociocultural de la institución educativa.

Dentro de los aspectos que determinan la enseñanza por parte del profesor se encuentra: su trayectoria académica, su percepción sobre la enseñanza, su metodología, su experiencia didáctica y la relación pedagógica con sus estudiantes.

Todos los factores mencionados con anterioridad repercuten en el aprendizaje del estudiante; al respecto vale la pena recordar que el interés por aprender el Inglés está determinado por la aptitud del estudiante, procesos cognitivos y el entorno sociocultural del sujeto. Asimismo, que el entorno sociocultural de los sujetos que participan en dicho proceso repercute en la significación de la escolaridad.

Por último, la continuidad y congruencia de los contenidos establecidos en el Plan y Programa 2006 para la enseñanza de la lengua extranjera Inglés merecen ser revisados por la Normal para poder ser orientados tanto en la formación profesional del docente como para su actualización en servicio.

De igual modo, los factores que determinan la enseñanza, el interés del alumno por aprender y la currícula conformaron un nuevo texto escolar, es decir lo plasmado en esta investigación puede ser motivo de una investigación posterior.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ BALANDRA Arturo. (2003). *El método etnográfico aplicado a la investigación educativa*. En Métodos en la Investigación. UPN. Colección los trabajos y los días. México. pp. 9 – 14.

ANTHONY, Edward. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, págs. 63-7.

APPEL,R, y Muysken, P. (1996). Bilingüismo y contacto de lengua. Ariel. Lingüística Barcelona.

ÁVILA, Raúl. (2010). *La lengua y los hablantes*. Editorial Trillas, México.

BAKER, Colin. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Editorial Catedra, España.

BERGER P., y T. Luckmann. “Institucionalización”. a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles”, pp. 66-104. En Berger, P. y T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Sires. Amorrortu.

BOLIVAR, Antonio. (2002). *Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación*. Vo.4, Num.1. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena. (2001). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel.

CALVO, Beatriz, (1992). *Etnografía de la educación en Nueva Antropología*. Número 42. México, D.F. México pp. 9 – 26.

CAZDEN, Courtney .B. (1991). *El discurso en el aula*. El lenguaje de la enseñanza y al aprendizaje. Barcelona. Paidós.

CHEVALLARD. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

DASCAL, Marcelo (2004). *Diversidad cultural y práctica educativa*. México. Fondo de Cultura Económica.

DA SILVA, Helena. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México. Trillas.

DIAZ BARRIGA, Ángel. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomores.

DONALDO Macedo, Bessie Dendrinós, Panayota Gounari. (2005). *Lengua, Ideología y Poder. La hegemonía del Inglés*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.

EDWARDS, Derek y MERCIER, Neil. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.

EZPELETA, Justa. (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México, DIE. (Cuaderno de Investigación Educativa, 20). Francés de América Latina (IFAL), pp. 151-183.

EZPELETA, Justa. (1991). *Escuelas y maestros*. Condiciones del trabajo de los maestros. Córdoba. Argentina

GARCIA SALORD, Susana. (1991). *Del dato a la teoría por los estudios de caso*. El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. UNAM, CISE, Pp. 423-442.

GEE, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Bristol.

GIMÉNEZ, Gilberto, (1994), *Comunidades primordiales y modernización en México*, in: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds.), *Modernización e identidades sociales*, México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales / Instituto.

GIROUX, Henry. (2000). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona Paidós.

GOETZ, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Evaluación del diseño etnográfico. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

HERRERA, Leonardo & SUAREZ Paola. (2010). *Práctica Educativa en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México*. UNAM. México.

IANNI, Octavio (1999). *La era del globalismo*. Editorial Siglo XXI. México.

JACK C. Richards, Theodore S. Rodgers. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid.

KALMAN, Judith. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero – abril 2003, vol.8, núm17. Pp. 37-66.

KRASHEN, Stephen. (2007). *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas*. Un puente entre teoría y práctica. Revista electrónica E/LE Brasil, n.5, febrero de 2007. [http:// elebrasil.ezdir.net](http://elebrasil.ezdir.net)

LARSEN - FREEMAN, Diane. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Editorial Gredos, España, pp.372.

LOMAS Carlos, Andrés Osoro (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós. Barcelona- Buenos Aires- México.

MAKHLOUF, Cesar. (2000). *El enfoque sociocultural y las prácticas de lectura*.

MARCELO, Carlos. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid. Narcea, S.A.

MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA (2002).

MARTINEZ ZENDEJAS, Jorge B. (2000). *Políticas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística*. Ponencia presentada al Congreso de Filosofía Intercultural, Morelia Michoacán, México.

NIHLEN, Ann. (1992). *Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción* en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.) *Investigación etnográfica en Educación*, México, UNAM, pp 89 – 103.

NOCIONES DE PSICOLOGIA. 2003.

PARADISE, Ruth. (1993). *Etnografía ¿técnicas o perspectiva metodológica?*. Ponencia presentada en el IV Simposium de Investigación Etnográfica en Educación, México.

QUIJANO, A. (1997). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*". En: Anuario Mariateguista , IX/9. 113121. (Lima).

ROCKWELL, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, serie Documentos del DIE, México. DIE-CINVESTAV.

ROCKWELL, Elsie. (1994). *La Etnografía como conocimiento local*. La etnografía en educación. Panorama prácticas y problemas. Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros y Zardel Jacobo. CISE. UNAM, The University of Mexico, México pp. 55- 72.

SACRISTAN, J.Gimeno. (2004). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa posmoderna* en Por nuestra escuela, Lucerna Diogenis, Angelito editor, México.

SAMPEIRI, Roberto. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta edición. Editorial Mc Graw Hill, México.

SANCHEZ, Ma. Pilar.(1997). *El Bilingüismo*. Bases para la intervención psicológica. Proyecto Editorial Síntesis, Psicología, Madrid –España.

SÁNCHEZ, Sergio. (2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Editorial Santillana. Madrid.

SANDOVAL, Etelvina. (2000). *La trama de la Escuela Secundaria: Institución relaciones y saberes*. México, UPN.

SEP. (1993). Plan y programas 1993. *Libro para el maestro Inglés*. Educación Secundaria. 1995. México.

SEP. (2006). *Educación Básica Secundaria. Lengua Extranjera Inglés. Programas de Estudio 2006*. Elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. México.

SEP. (2006). *Educación Básica Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México. Pp.54

SEP. (2006). *First Training Workshop on the 2006. Programmes of Study. Foreign Language English. Study Guide*. Pp. 60.

SERRA, Miguel. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel,S.A.

TOURAINÉ, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global, FCE., México.

VEZ, José Manuel. (2006). *Formación Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Editorial Homosapiens, Argentina.

WOOLFOLK, Anita. (1999). *Psicología Educativa*. Editorial Prentice Hall. 688p.

YENTEL, Nora (2006). "Cap. 1. Consideraciones preliminares y Cap. 2 El análisis institucional como perspectiva de observación de los fenómenos", pp. 11-36. *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires, Lumen-Magisterio del Río de Plata.

FUENTES ELECTRÓNICAS

LEE, Man-ki. (2010). *Lenguas indígenas y políticas del lenguaje en América Latina -con especial atención a Paraguay-* Universidad Nacional de Seúl <http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>

GOMEZ, Luis. (2010). *English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: Do they really help to develop communicative competence?*. Colombia <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83417001002>

La enseñanza de la L. E. Inglés en la Educación Secundaria.
ESCENARIOS

AULA

A) Maestro

Categorías de Análisis:

- Trayectoria académica (Formación, actualización, capacitación)
- Como vive la Reforma
- Como vive la enseñanza
- Relación pedagógica con alumnos

ESCUELA

Normatividad

- La Reforma
- Propósitos
- Enfoque
- Papel del m-a
- Organización de contenidos
- Competencias
- Metodología de enseñanza
- Libro de texto

COMUNIDAD

- a) Contexto Escolar
- b) Padres de familia.

Importancia del idioma Inglés
Materiales de apoyo
Apoyo por parte de los padres.

B) Alumno

Categorías de análisis:

- Como vive el aprendizaje
- Competencias lingüísticas adquiridas.
- Sentido del Inglés

Factores externos que inciden en la enseñanza

- Los dilemas
- Carga administrativa
- Descalificación social del maestro.

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LA
ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 298 “MÉXICO – TENOCHTITLÁN”

Con la finalidad de conocer la trayectoria académica y formativa de los docentes de Inglés, así como de la implementación de la RIES 2006 a su práctica docente, se elaboró el siguiente guión de entrevista.

Perfil

- 1.- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- 2.- ¿Cuál es su formación académica en la enseñanza de la lengua extranjera?
- 3.- ¿De qué generación de estudios es?
- 4.- ¿Qué materias cursó?

Práctica

- 5.- ¿Asiste regularmente a jornadas, congresos o cursos de actualización?
- 6.- ¿Qué cambios ha introducido en su práctica a partir de la RIES?
- 7.- ¿Qué es lo más relevante que deben aprender sus alumnos?
- 8.- ¿Qué método de enseñanza utiliza en sus clases?
- 9.- ¿Qué materiales suele utilizar en clase?
- 10.- ¿Qué opina del plan de egreso de educación secundaria?
- 11.- ¿Cuál es el mayor reto de su labor docente?
- 12.- ¿Qué otras actividades se le otorgan a parte de dar clase?

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO 3C DE LA ESC.
SEC. DNA. 298 "MÉXICO – TENOCHTITLAN"

Apreciable estudiante:

Con la finalidad de conocer tu opinión acerca de la asignatura Inglés, te pido de la manera más atenta que respondas las siguientes preguntas:

1.- ¿Por qué crees que se enseña como lengua extranjera: el Inglés en Educación Secundaria?

2.-¿Te interesa aprender Inglés? _____

¿Por qué? _____

3.- ¿Qué haces por aprender Inglés? _____

4.-¿ Que temas has aprendido del idioma Inglés en los tres años de Educación Secundaria?

5.- ¿Consideras que es relevante aprender Inglés? _____ ¿Por qué? _____

6.- ¿La forma en que te enseñan te agrada? _____ ¿por qué? _____

7.- ¿Qué recursos utiliza el maestro para enseñarte? _____

8.- ¿Cómo utilizas lo aprendido en clase en tu vida cotidiana?

9.- ¿Para qué te sirve aprender Inglés? _____

10.-¿Qué tiempo le dedicas al estudio de Inglés? _____

11.- ¿El libro de texto contribuye al aprendizaje de la lengua? _____ ¿por qué? _____

PREGUNTAS SOBRE LIBRO DE TEXTO

El propósito de la presente tabla es conocer tu opinión con respecto al libro que ocupas en la clase de Inglés. En la primer columna se enuncian aspectos a evaluar y en las siguientes columnas de la derecha deberás de seleccionar con un tache si es un si o un no.

ASPECTO	SI	NO
Son claras las indicaciones		
Las ilustraciones favorecen al aprendizaje		
Los contenidos son interesantes		
Los ejercicios son adecuados		
El vocabulario es claro		
Las actividades son interesantes		
Los diálogos son fáciles de comprender		

Menciona en qué espacios públicos ocupas el Inglés:

De la siguiente lista de enunciados, marca con una X lo que has alcanzado o habilitado hasta este tu tercer año de secundaria:

COMPETENCIA	SI	NO
1.-Obtienes la idea principal y algunos detalles de una variedad de textos orales y escritos utilizando el conocimiento del mundo.		
2.- Respondes al lenguaje oral y escrito de diversas maneras lingüísticas y no lingüísticas.		
3.- Inicias e intervienes en una gran variedad de conversaciones o transacciones utilizando estrategias verbales.		
4.- Mantienes una comunicación, reconoces cuando hay rupturas y utilizas recursos estratégicos para recuperar cuando lo proponen.		
5.-Produces mensajes inteligentes, adecuando tu forma lingüística y su pronunciación.		
6.-Comprendes vocabulario poco familiar o desconocido utilizando estrategias.		
7.- Buscas elementos de cohesión para entender la relación de las partes dentro de un enunciado o un texto.		
8.-Formas y justificas una opinión acerca de un texto.		
9.- Reconoces la forma y comprendes el contenido de una gran variedad de textos literarios.		
10.-Buscas información específica y comprendes una gran variedad de textos académicos.		
11.-Comprendes y respondes efectivamente a una gran variedad de textos cotidianos y sencillos.		
12-Escribes textos efectivos que responden a textos específicos que responden a propósitos personales, creativos y sociales, académicos e institucionales.		
13.- Produces textos coherentes q responden a propósitos personales.		
14.- Editas los escritos propios o de los compañeros.		
15.-Utilizas adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación.		

Nombre: _____ Grupo: _____

Edad: _____

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA DEL GRUPO 3C DE
LA ESC. SEC. DNA. 298 "MÉXICO – TENOCHTITLAN"

Mayo 2011

Apreciable tutor:

Con el fin de poder conocer su opinión la cual considero importante, le solicito de la manera más atenta sirva a bien responder las siguientes interrogantes, mismas que me permitirán tener una visión más clara acerca de su opinión sobre la asignatura Inglés. Por su atención, muchas gracias.

- 1.-¿Considera importante que su hijo aprenda Inglés?_____ ¿por qué?_____
- 2.- ¿Está usted de acuerdo en que se enseñe Inglés en la Secundaria o sugeriría otra lengua?_____ ¿Cuál?_____
- 3.- ¿Cuenta en casa con materiales de Inglés que apoyen el aprendizaje de su hijo en la escuela?_____ ¿Cuáles son? _____
- 4.- Apoya a su hijo (a) en las actividades de la asignatura Inglés? _____ ¿ En qué consiste dicho apoyo?_____
- 5.- ¿Considera importante que su hijo (a) tomé un curso privado para aprender el idioma Inglés? _____ ¿Qué escuela escogería? _____